



UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

SEVILLA

**MODELO DE INTERVENCIÓN CON CHICAS
MENORES INFRACTORAS.**

TESIS DOCTORAL.

JUAN MANUEL GONZÁLEZ GONZÁLEZ.

SEVILLA, 2019.



UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

SEVILLA

**MODELO DE INTERVENCIÓN CON CHICAS
MENORES INFRACTORAS.**

DOCTORANDO:

JUAN MANUEL GONZÁLEZ GONZÁLEZ

DIRIGIDA POR:

DR. JOSÉ LUIS SARASOLA SANCHEZ-SERRANO

PROGRAMA DE DOCTORADO: CIENCIAS SOCIALES.

SEVILLA, 2019.

AGRADECIMIENTOS:

"No hay deber más necesario que el de dar las gracias". (**Marco Tulio Cicerón**).

Es por ello que quiero dar mi agradecimiento a mis padres porque gracias a su educación, esfuerzo y dedicación he sabido afrontar cada momento de mi vida con entereza y como un hombre de bien, a mi mujer y mis hijos por su amor, apoyo incondicional y su paciencia infinita para poder llegar a este día y a José Luis Sarasola, porque sin su constancia y empuje posiblemente hoy no estaría defendiendo esta tesis.

RESUMEN:

Una situación de riesgo continuada lleva a muchos/as menores a tener problemas con la justicia, llegando a contextos donde la intervención social, educativa y psicológica se hace muy compleja y donde sus problemas relacionales se agudizan aún más. Para este tipo de menores se hace imprescindible la puesta en práctica de programas de acogida en centros donde se lleven a cabo proyectos de reeducación e integración social, que eviten en la medida de lo posible la progresiva restricción de libertades, como único modo de prevenir la repetición de conductas no deseadas. Debemos tener en cuenta además que una gran parte de las chicas que son puestas a disposición judicial, lo son por la comisión de delitos de escasa gravedad o gravedad moderada, aunque son precisamente este tipo de delitos los que la opinión pública directamente relaciona con la inseguridad ciudadana.

ABSTRACT:

A situation of continued risk leads many minors to have problems with justice, reaching contexts where social, educational and psychological intervention becomes very complex and where their relational problems are further exacerbated. For this type of minors, it is essential to implement reception programs in centers where social reeducation and integration projects are carried out, which avoid as far as possible the progressive restriction of freedoms, as the only way to prevent repetition of unwanted behaviors. We must also take into account that a large part of the girls who are put at the judicial disposal, they are for the commission of crimes of low severity or moderate severity, although it is precisely these types of crimes that public opinion directly relates to insecurity Citizen.

PALABRAS CLAVE:

Delincuencia juvenil, violencia filio parental, medidas judiciales, menores infractoras, intervención socio familiar, apego, factores de riesgo, prevención.

KEYWORDS:

Juvenile delinquency, filio parental violence, judicial measures, juvenile offenders, socio-family intervention, attachment, risk factors, prevention.

NOTA ACLARATORIA:

Interesa dejar constancia de que la utilización del género gramatical masculino, a lo largo de las páginas de esta obra, no responde a otras intenciones que las de facilitar una lectura libre de redundancias o reiteraciones, además de acorde con la economía y la simplicidad en tanto que principios básicos de las lenguas. Por eso se evitan las oposiciones fonológicas alternativas (/o/, /a/); los archifonemas, más o menos pertinentes, que pretenden neutralizarlas (@); la presencia de los dos sustantivos con marca de género; la sustitución de unos sustantivos por otros para ocultar referencias sexuales; las perífrasis, construcciones metonímicas y aposiciones; o las dobles concordancias en artículos y adjetivos. Y se parte de una consideración general: el género es sólo un accidente gramatical que no comporta, necesariamente, valores de contenido asociados al sexo. La intención de convertir el género gramatical en marcador sexual puede ser respetable como recurso para hacer visible lo femenino, pero, desde perspectivas lingüísticas, el género gramatical masculino es una forma no marcada, y de mayor extensión, para referirse a antes de uno y otro sexo. Es decir, alude a algo distinto, más extenso, que la forma disociada y analítica de masculino más femenino, a la que comprende genéricamente. Parecida situación se verifica en otras oposiciones, singular/plural, donde el término no marcado o extenso alcanza mayor ámbito de aplicación. En definitiva, se asume con convicción una postura opuesta al sexismo y los modelos androcéntricos, no sólo desde presupuestos escuetamente formales, sino con el compromiso de las actitudes. Puesto que esta aclaración puede ser interpretada de manera diferente, además de discutible el criterio del autor, quede constancia, con lo expuesto, de las pretensiones e ideas que lo justifican. (Montero, 2006. "Selección y nombramientos de Directores de Centros Educativos en España". Tesis Inedita. Universidad de Sevilla).

INDICE

1.- INTRODUCCION, METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y MARCO TEÓRICO	001
1.1.- Introducción	001
1.2.- Metodología de la investigación	004
1.3.- Justificación de la tesis	019
1.3.1.- Hipótesis de trabajo	020
1.3.2.- De cómo se desarrolla el proyecto	022
1.4.- Marco legal de Intervención	024
1.4.1.- Normativa aplicable	031
1.4.2.- Definición y encargo institucional	032
1.5.- Plataforma social de intervención	033
1.5.1.- Organismo institucional de dependencia	033
1.5.2.- Plataforma social de la organización	033
1.5.2.1.- Menores y familia	034
1.5.2.2.- Formación, innovación y empleo	035
1.5.2.3.- Mujer y nuevos proyectos	036
1.5.2.4.- Avanza, empresa de inserción, S.L	036
1.6.- Modelos teóricos de intervención socioeducativa	037
1.6.1.- Parámetros epistemológicos	038
1.6.1.1.- El pensamiento complejo como base epistemológica	039
1.6.1.2.- La teoría de los sistemas como marco de intervención	040
1.6.1.3.- La investigación acción como proceso. El paradigma socio crítico.....	042
1.6.1.4.- La educación existencial como herramienta metodológica.....	043
1.6.2.- Modelos teóricos de intervención	044
1.6.2.1.- La teoría Ecológica de Brofenbrenner	045
1.6.2.2.- La teoría del Apego	046

1.6.2.3.- La teoría de la Comunicación Humana	051
1.6.2.4.- La teoría de la Biopedagogía	052
1.6.2.5.- La teoría Constructivista	053
1.6.2.6.- La teoría Cognitivo-Conductual	053
1.6.3.- Hacia una conjunción en el método	054
2.- METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN.....	058
2.1.- Objetivos generales	059
2.1.1.- Respecto a la medida de convivencia con una persona, familia o grupo educativo	059
2.1.2.- Respecto a la acción educativa	059
2.1.3.- Respecto a la organización interna	059
2.1.4.- Respecto a las relaciones externas con la administración pública.....	060
2.1.5.- Respecto a las relaciones externas con la fiscalía y juzgado de menores	060
2.2.- Objetivos específicos	060
2.2.1.- Ámbito del menor	061
2.2.1.1.- Conocimiento y valoración de sí misma	061
2.2.1.2.- Autonomía y responsabilidad	062
2.2.1.3.- Hábitos de salud e higiene	064
2.2.1.4.- Relación de la menor con el personal del grupo de convivencia.....	064
2.2.2.- Área de la menor y el entorno	065
2.2.2.1.- Aspectos generales	065
2.2.2.2.- Medio social	066
2.2.2.3.- Medio formativo	067
2.2.2.4.- Medio laboral	067
2.2.3.- Área de la menor y su familia	068
2.3.- La intervención educativa: estrategias metodológicas	069

2.3.1.- Estrategias marco de intervención	072
2.3.2.- Estrategias marco para perfiles específicos	082
2.3.2.1.- Trastornos disociales y opositoristas desafiantes	083
2.3.2.2.- Toxicomanías juveniles	084
2.3.2.3.- Menores pertenecientes a familias multi problemáticas	085
2.3.2.4.- Trastornos de la alimentación	087
2.3.3.- Estrategias para la intervención individual	090
2.3.3.1.- La acción tutorial	090
2.3.3.2.- La contención validante	093
2.3.3.3.- La contención psicológica	095
2.3.3.4.- Pedagogía del afecto	099
2.4.- La intervención educativa en el grupo de convivencia y en el medio	100
2.4.1.- Pedagogía de la vida cotidiana	101
2.4.2.- La corrección educativa	103
2.4.3.- La asamblea de convivencia	106
2.4.4.- El programa anual de actividades	107
2.4.5.- La intervención en el medio social.....	107
2.5.- La intervención educativa en la familia	109
2.5.1.- Análisis de la demanda	111
2.5.2.- Definición de los objetivos terapéuticos	114
2.5.3.- Construcción del sistema terapéutico	114
2.5.4.- Estrategias para el estudio y planteamiento de hipótesis de trabajo	115
2.5.5.- Enfoques	116
2.5.6.- Estrategias de intervención	117
2.5.7.- Procesos	118
2.6.- Otras estrategias de intervención: el trabajo psicoterapéutico.	120

2.7.- Organización metodológica de la acción educativa	121
2.7.1.- Personalización	122
2.7.2.- Participación	123
2.7.3.- Articulación social	124
2.7.4.- Definición de la intencionalidad educativa/metodológica de cada turno	125
2.7.5.- Definición de las distintas etapas del proceso de la menor dentro del grupo de convivencia	125
2.7.5.1.- Acogida	125
2.7.5.2.- Acomodación	126
2.7.5.3.- Desvinculación	127
2.8.- Instrumentos de planificación, ejecución y evaluación de la acción educativa. Soportes documentales de la intervención	128
2.8.1.- Protocolo de observación	128
2.8.2.- Programa individualizado para la ejecución de la medida (PIEM)	129
2.8.2.1.- Contenido del PIEM	129
2.8.2.1.1.- En los datos referidos a la menor	129
2.8.2.1.2.- En el área de la familia	130
2.8.2.1.3.- En el área de la menor	130
2.8.2.1.4.- En el área escolar	131
2.8.2.1.5.- En la valoración global	131
2.8.2.1.6.- En las estrategias	133
2.8.2.1.7.- En la evaluación	134
2.8.3.- Informe de seguimiento educativo	134
2.8.3.1.- Contenido del informe educativo	134
2.8.3.1.1.- Situación actual de la menor	134
2.8.3.1.2.- Grado de cumplimiento de los objetivos propuestos	135
2.8.3.1.3.- Evaluación final	135

2.8.4.- Informe final	135
2.8.4.1.- Contenido del informe final	135
2.8.4.1.1.- Grado de cumplimiento de los objetivos propuestos	136
2.8.4.1.2.- Evaluación de la intervención realizada	136
2.8.5.- Informe de incidencias	136
2.8.5.1.- Contenido del informe de incidencias	136
2.8.5.1.1.- Descripción de los hechos	136
2.8.5.1.2.- Intervención educativa	136
2.8.5.1.3.- Posibles causas de los hechos	136
3.- EVALUACIÓN	138
3.1.- Perfil de la evaluación	138
3.1.1.- Identificación	138
3.1.2.- Objetivos	138
3.1.3.- Beneficiarios	138
3.1.4.- Actividades	138
3.1.4.1.- De investigación	139
3.1.4.2.- De coordinación	139
3.1.4.3.- De diseño de la intervención	139
3.1.4.4.- De evaluación.....	139
3.1.5.- Contexto de la evaluación	140
3.2.- Concreción del objeto de evaluación	140
3.3.- Finalidad de la evaluación	140
3.4.- Audiencias	141
3.5.- Criterios de evaluación	141

3.5.1.- Aspecto evaluado: Estudio del contexto de la menor	142
3.5.1.1.- Criterio: Utilidad de las diferentes tareas, actividades e instrumentos utilizados para conocer la realidad	142
3.5.1.2.- Criterio: Coordinación con otros profesionales	143
3.5.1.3.- Criterio: Coordinación con otras disciplinas	143
3.5.1.4.- Criterio: Adecuación del análisis del contexto a las necesidades de la menor	144
3.5.2.- Aspecto evaluado: Diseño del propio programa	145
3.5.2.1.- Criterio: Coherencia entre sus partes	145
3.5.2.2.- Criterio: Trascendencia y capacidad de las estrategias que comporta	145
3.5.2.3.- Criterio: Sistematización de la estructura	146
3.5.2.4.- Criterio: Viabilidad del programa	147
3.5.2.5.- Criterio: Adecuación del programa al análisis del contexto de la menor	148
3.5.3.- Aspecto evaluado: Metodología de desarrollo y aplicación desde el programa	148
3.5.3.1.- Criterio: Cobertura de las necesidades de la menor	148
3.5.3.2.- Criterio: Adecuación a la realidad	149
3.5.3.3.- Criterio: Eficiencia	150
3.5.3.4.- Criterio: Adecuación del programa a las necesidades de la menor durante el proceso	150
3.5.3.5.- Criterio: Adecuación del diseño, selección y aplicación de las estrategias de intervención	151

3.5.4.- Aspecto evaluado: Atención al área individual de la menor	152
3.5.4.1.- Criterio: Nivel de validación	152
3.5.4.2.- Criterio: Vinculación de apego adecuada	153
3.5.4.3.- Criterio: Individualización de la acción tutorial	154
3.5.5.- Aspecto evaluado: Atención al área grupal y de medio social de la menor	154
3.5.5.1.- Criterio: Asunción de la pedagogía de la vida cotidiana	154
3.5.5.2.- Criterio: Adecuación de las correcciones educativas	155
3.5.5.3.- Criterio: Individualización de la propuesta en el medio social	156
3.5.6.- Aspecto evaluado: Atención al área familiar de la menor	156
3.5.6.1.- Criterio: Adecuado análisis de la demanda	156
3.5.6.2.- Criterio: Adecuación del enfoque terapéutico	157
3.5.6.3.- Criterio: Cambio producido en la estructura familiar	157
3.5.7.- Aspecto Evaluado: Coordinación con otras instituciones	158
3.5.7.1.- Criterio: Adecuada coordinación con la Administración Pública	158
3.5.7.2.- Criterio: Adecuada coordinación con los Juzgados y Fiscalía de Menores	158
3.5.7.3.- Criterio: Adecuada coordinación con otras entidades públicas o privadas	159
3.5.8.- Aspecto evaluado: Resultados	160
3.5.8.1.- Criterio: Nivel de logros	160

3.5.8.2.- Criterio: Utilidad	160
3.5.8.3.- Criterio: Correspondencia fines-logros	161
3.5.8.4.- Criterio: Efectos y resultados no previstos	162
3.5.8.5.- Criterio: Adecuación de las estrategias utilizadas	163
3.6.- Modelo de Evaluación	164
3.6.1.- Evaluación del contexto intervención	164
3.6.2.- Evaluación del proceso	164
3.6.3.- Evaluación del producto	164
3.7.- Diseño de instrumentos de evaluación	164
3.8.- Técnicas de interpretación de los datos	165
3.9.- Calendarización de la evaluación	167
4.- PERFIL DE LAS MENORES	169
4.1.- Estudio estadístico de los perfiles	170
CONCLUSIONES	174
CONCLUSIONES I	175
CONCLUSIONES II	178
BIBLIOGRAFIA	180
ANEXOS	191
Anexo 1: Organigrama del grupo de convivencia	192
Anexo 2: Características para trabajar con menores infractoras	193
Anexo 3: Funciones del Director/a del grupo de convivencia	194
Anexo 4: Funciones del/la Trabajador/a Social	197
Anexo 5: Funciones del/la Psicólogo/a – Coordinador/a Educativo/a	199
Anexo 6: Funciones del Equipo Educativo	202
Anexo 7: Régimen interno de organización y funcionamiento	205

Anexo 8: Procesos estratégicos	218
---	------------

INDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Bases epistemológicas	021
Cuadro 2: Organigrama institucional	035
Cuadro 3: El paradigma socio crítico	043
Cuadro 4: Estilos de apego	049
Cuadro 5: Dinámica relacional familiar	052
Cuadro 6: Tabla de objetivos específicos	061
Cuadro 7: Estilos educativos y modelos de apego	076
Cuadro 8: Contexto invalidante	079
Cuadro 9: Diferencias de las acciones del contexto validante	081
Cuadro 10: Fases de la acción tutorial	091
Cuadro 11: Tipos de problemas en las menores.....	092
Cuadro 12: Aspectos a trabajar con las menores	092
Cuadro 13: Etapas de la contención validante en las menores.....	093
Cuadro 14: Ideas estructurales del análisis de la demanda	111
Cuadro 15: Tipos de demanda de la familia	113
Cuadro 16: Estrategias de intervención para la organización metodológica de la acción educativa	122
Cuadro 17: Etapas del proceso de intervención con la menor	125
Cuadro 18: Criterios y procedimientos para la credibilidad de los resultados	166
Cuadro 19: Cronograma evaluativo	168

INDICE DE FIGURAS

- Figura 1: Áreas de acción	033
- Figura 2: Organigrama áreas	036
- Figura 3: Parámetros epistemológicos	039
- Figura 4: Principios de la intervención educativa	070
- Figura 5: Ejes de trabajo en la intervención educativa	072
- Figura 6: Conceptos estrategias marco de intervención	073
- Figura 7: Fases de la contención validante en las menores	094
- Figura 8: Fases de la contención psicológica en las menores	096
- Figura 9: Estrategias de intervención educativa con las menores	101

INDICE DE GRÁFICAS

- Gráfica 1: Tipos de delitos	170
- Gráfica 2: Modelos de familia	171
- Gráfica 3: Media de hermanos	171
- Gráfica 4: Situación económica familiar	172
- Gráfica 5: Familias con seguimiento en ss.ss comunitarios	172
- Gráfica 6: Contexto de la violencia	173
- Gráfica 7: Vínculos filio parentales	173

1.- INTRODUCCIÓN, METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y MARCO TEÓRICO:

1.1- Introducción:

Desde que se hiciera efectiva la Ley Orgánica Reguladora de la Responsabilidad Penal de los/as menores, que exige la responsabilidad de las personas mayores de catorce años y menores de dieciocho por la comisión de hechos tipificados como delitos o faltas en nuestro código penal, estamos asistiendo a un sinnúmero de preguntas, planteamientos y posturas a la hora de tener que intervenir con una menor infractora. La Ley, que en algunos casos es juzgada de excesivamente penalista y por otro lado, según otras opiniones, entendida como demasiado permisiva o blanda, nos ofrece el marco regulador para enfrentarnos a una realidad cada día más evidente, que desata un gran impacto social y sobre la que todo el mundo opina con mayor o menor conocimiento de causa. El hecho de que este marco normativo se entienda desde el interés de la menor, que su objeto final sea la recuperación social o la reforma educativa de la joven infractora ha desencadenado una polémica en la que han tenido mucho que ver los medios y su forma de presentar a la sociedad la existencia de estas menores y lo que se hace con ellas.

No obstante, los profesionales, independientemente de la disciplina desde la que abordemos nuestro trabajo, debemos ir más allá de la polémica, entender esta realidad desde su génesis y conocer lo que esta ley puede ofrecernos para, desde ahí, intervenir. Las dudas no son pocas. ¿Qué responsabilidad real tiene una menor?, ¿Podemos o no hacerle responsable de su conducta?, ¿A quién debemos responsabilizar; a la joven, a su familia, a la sociedad?, ¿Es el castigo y el confinamiento la respuesta para atajar este problema?.

Por otro lado y apuntando la realidad que nos ocupa, actualmente cada vez son más las menores que necesitan programas de intervención de ayuda y atención ante situaciones de riesgo social, situaciones que las llevan a repetir pautas de conductas aprendidas y que reproducen en su contexto socio-familiar, es decir la vivencia del desamparo reproduce estas situaciones de maltrato, donde cambian el protagonismo de las mismas siendo ellas quienes asumen este papel. Estos programas deben tener como eje central la Convención de los

Derechos del Niño, la que confirma a los/las menores en su calidad de sujetos que poseen derechos y reconoce la necesidad de brindarles protección, cuidados especiales y la atención necesaria para poder afrontar y remediar la reproducción de patrones de conducta que hacen más evidente la desestructuración existente en su núcleo sociofamiliar. La protección y reeducación de la menor debe ser el principio básico que oriente cualquier proceso de toma de decisiones, así como la movilización de los recursos disponibles en el ámbito legal, social, educativo, psicológico u otros con el fin de garantizar la interrupción de la situación de maltrato tanto padecida como provocada y dotarles de un mejor contexto psicosocial, donde se puedan mantener y afianzar los modelos conductuales que puedan llevar a una situación convivencial positiva y estructurada.

Como indicamos anteriormente, esta situación de riesgo continuada lleva a muchos/as menores a tener problemas con la justicia, llegando a contextos donde la intervención social, educativa y psicológica se hace muy compleja y donde sus problemas relacionales se agudizan aún más. Para este tipo de menores se hace imprescindible la puesta en práctica de programas de acogida en centros donde se lleven a cabo proyectos de reeducación e integración social, que eviten en la medida de lo posible la progresiva restricción de libertades, como único modo de prevenir la repetición de conductas no deseadas. Debemos tener en cuenta además que una gran parte de las chicas que son puestas a disposición judicial, lo son por la comisión de delitos de escasa gravedad o gravedad moderada, aunque son precisamente este tipo de delitos los que la opinión pública directamente relaciona con la inseguridad ciudadana.

Es más, podemos afirmar que nuestra realidad profesional nos ha encarado en los últimos 10 años que las jóvenes susceptibles de nuestro trabajo están más cerca de aquellas que habiendo cometido alguna falta o delito que no impliquen una gravedad extrema, son susceptibles de ser orientadas hacia un tipo de medidas más flexibles y contextualizadas. Debido a la alarma social que produce este tipo de delitos menos graves y ante el pavoroso aumento del número de menores que los cometen, la política criminal asume la intervención con estos menores desde una perspectiva abierta.

Con objeto de orientar la adopción de las medidas posibles frente a la delincuencia juvenil, la primera y más importante medida es la de fomentar las actuaciones de carácter preventivo, precoz, sistemático y diferenciado. En primer lugar detectando lo antes posible los casos de riesgo, que se manifiestan en los sujetos de más corta edad. Estas intervenciones se centrarán en la asistencia a las familias y en la recuperación de un entorno adecuado para la evolución positiva de la menor (centro educativo, principalmente).

En segundo lugar debemos entender a la menor dentro de un conjunto de factores que de alguna manera condicionan su conducta. El hecho cometido es la punta de un iceberg donde se mezclan familia, grupo educativo, iguales, barrio, servicios sociales comunitarios, etc. y esto, normalmente, subyace al problema. Responder con una medida partiendo exclusivamente del delito cometido nos llevará seguramente a conclusiones erróneas y a una intervención menos acertada. Diferenciar al individuo y atender su circunstancia personal ayudará a entender el caso y orientarlo hacia la medida más adecuada.

Por último, es necesario que la actuación se genere ágilmente. La coordinación entre los diferentes dispositivos y recursos comunitarios es imprescindible. La intervención no debe ser solamente acertada, sino también inmediata, demostrando que el sistema responde metódicamente con un abanico de posibilidades que pueden adaptarse a las diferentes necesidades.

Partiendo de lo expuesto, con la presente tesis hacemos una propuesta integral de la intervención con menores infractoras en el medio abierto y en la medida de convivencia con otra persona, familia o grupo educativo. En los siguientes apartados, desarrollamos un programa que, fruto de nuestra experiencia con el colectivo referido, pretende ofrecer una intervención individualizada y global, contando con profesionales de diferentes disciplinas y las más actuales estrategias metodológicas de intervención social, psicológica y educativa.

1.2.- Metodología de la investigación:

Tal y como comprobamos en la introducción a esta tesis, toda la investigación se ha basado en la experiencia acumulada en el trabajo diario, concretamente en el periodo septiembre 2015 a abril 2018 en un grupo de convivencia educativa de menores infractoras que habían cometido fundamentalmente el delito de violencia filio parental. Hemos utilizado un tipo de metodología cualitativa muy basada en el estudio de los expedientes de las menores, así como su desarrollo personal y social evidenciado técnicamente por nosotros, sobre todo a través de la observación, tanto directa, indirecta, como participativa.

La cuestión metodológica en la investigación ofrece una gama de controversial difíciles de resolver sobre todo en lo que se refiere a la elección de métodos cuantitativos o cualitativos de investigación.

La investigación de tipo cualitativo se caracteriza por su renovado interés y sentida necesidad por aplicar su denominada metodología cualitativa demandada especialmente por parte de científicos sociales.

Las ciencias humanas implicadas siempre en la comprensión e intervención de la realidad en que viven las personas y sus comunidades están obligadas a conocer exhaustivamente el contexto, por lo que analistas e investigadores sociales para poder captar los significados profundos únicamente podrán hacerlo desde dentro de las comunidades o grupos sociales implicados en la investigación, en nuestro caso como agentes directos de la intervención de las chicas en el piso de convivencia con grupo educativo.

La investigación de tipo da importancia al contexto, a la función y al significado de los actos humanos, valora la realidad como es vivida y percibida, con las ideas, sentimientos y motivaciones de las menores. “La cuantificación y medición de procesos tales como opiniones, creencias, actitudes, valores, hábitos, comportamientos y otros se ha presentado como uno de los avances más importantes, y se ha convertido en el principal indicador y criterio de desarrollo científico” (Iñiguez Rueda, 1999, 108). Este uno de los grandes

aportes de las ciencias sociales a los procesos de investigación en su campo se acción.

Este enfoque se caracteriza por ser descriptivo, inductivo, holístico, fenomenológico, estructural-sistémico y ante todo flexible, destaca más la validez que la replicabilidad, trata ante todo de identificar la naturaleza profunda de las realidades de las menores y su estructura dinámica en su red de relaciones en la convivencia diaria; Sin embargo, lo cualitativo como un todo integrado no se opone a lo cuantitativo, al que considera solo como un aspecto, que lo implica e integra donde sea necesario.

En nuestra investigación hemos estado guiados teóricamente por unos principios epistemológicos. La investigación social debe ser guiada por la teoría ya que esta nos proporciona un conjunto de herramientas que ayudan a conceptualizar los procesos y los objetos de estudio.

La participación de las implicadas ha sido constante y el centro neurálgico de nuestro saber. Existen variadas formas de entender la participación dependiendo del grado de compromiso de ésta y van desde la modalidad de toma de decisiones, considerada como la más directa; existe otra entendida como la vinculación en los procesos democráticos y representativos, hasta la más débil y hasta errónea se considera participación a la mera transmisión de información a las personas o grupos de interés.

La investigación social debe necesariamente considerar su práctica de carácter participativo en grado máximo o directo, para lo cual los métodos cualitativos ofrecen las mejores condiciones para insertarse en la colectividad e involucrar a la población implicada.

En lo que respecta al método o los métodos empleados en nuestra investigación cualitativa, destacamos:

IAP. Investigación – acción participante:

La IAP constituye una opción metodológica de mucha riqueza, ya que, por una parte, permite la expansión del conocimiento, y por la otra, genera respuestas concretas a problemáticas que se plantean los investigadores y coinvestigadores cuando deciden abordar una interrogante, temática de interés

o situación problemática y desean aportar alguna alternativa de cambio o transformación, y así lo reconoce Miguel Martínez (2009, p. 28) cuando afirma: “el método de la investigación-acción tan modesto en sus apariencias, esconde e implica una nueva visión de hombre y de la ciencia, más que un proceso con diferentes técnicas”.

Según Miguel Martínez (2009, p. 240), la investigación-acción ha tomado dos vertientes: una más bien sociológica desarrollada principalmente a partir de los trabajos de Kurt Lewin (1946/1992, 1948), Sol Tax (1958) y Fals Borda (1970), y otra más específicamente educativa, inspirada en la ideas y prácticas de Paulo Freire (1974), Hilda Taba (1957), Lawrence Stenhouse (1988), John Elliot (1981, 1990) y otros. Ambas vertientes han sido exitosas en sus aplicaciones.

La investigación-acción participativa o investigación-acciones una metodología que presenta unas características particulares que la distinguen de otras opciones bajo el enfoque cualitativo; entre ellas podemos señalar la manera como se aborda el objeto de estudio, las intencionalidades o propósitos, el accionar de los actores sociales involucrados en la investigación, los diversos procedimientos que se desarrollan y los logros que se alcanzan. En cuanto al acercamiento al objeto de estudio, se parte de un diagnóstico inicial, de la consulta a diferentes actores sociales en búsqueda de apreciaciones, puntos de vista, opiniones, sobre un tema o problemática susceptible de cambiar. En palabras de Miguel Martínez (2009, p. 239), “analizando las investigaciones en educación, como en muchas otras áreas, se puede apreciar que una vasta mayoría de los investigadores prefieren hacer investigaciones acerca de un problema, antes que investigación para solucionar un problema”, y agrega que la investigación-acción cumple con ambos propósitos.

Por su parte, Antonio Latorre (2007, p. 28) señala que la investigación-acción se diferencia de otras investigaciones en los siguientes aspectos:

- a) Requiere una acción como parte integrante del mismo proceso de investigación.
- b) El foco reside en los valores del profesional, más que en las consideraciones metodológicas.

- c) Es una investigación sobre la persona, en el sentido de que los profesionales investigan sus propias acciones.

Igualmente, señala Antonio Latorre que las metas de la investigación-acción son: mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica, articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación; acercarse a la realidad vinculando el cambio y el conocimiento, además de hacer protagonistas de la investigación al profesorado, en nuestro caso también los profesionales de lo social y en concreto los Trabajadores Sociales.

Asimismo, los actores sociales se convierten en investigadores activos, participando en la identificación de las necesidades o los potenciales problemas por investigar, en la recolección de información, en la toma de decisiones, en los procesos de reflexión y acción. En cuanto a los procedimientos, se comparten discusiones focalizadas, observaciones participantes, foros, talleres, mesas de discusión, entre otros.

De lo expresado en las líneas anteriores se puede concluir que la investigación-acción participativa presenta características bien particulares que la distinguen de otros enfoques metodológicos y que la hacen más viable para transformar realidades sociales. Según Pring (citado por Antonio Latorre, 2007, p. 28), son cuatro las características que presenta esta metodología, a saber: cíclica, recursiva, porque pasos similares tienden a repetirse en una secuencia similar; participativa, ya que los involucrados se convierten en investigadores y beneficiarios de los hallazgos y soluciones o propuestas; cualitativa, porque trata más con el lenguaje que con los números, y reflexiva, pues la reflexión crítica sobre el proceso y los resultados son partes importantes en cada ciclo.

Se realiza en grupos de pequeña o mediana magnitud con la participación activa de sus miembros, en sus supuestos básicos parte del criterio que son las personas quienes construyen la realidad en la que viven; esta investigación inicia con un diagnóstico de la situación, para luego buscar sus causas y en base a ellas encontrar y aplicar las soluciones que correspondan. En ella la relación entre investigador y comunidad es horizontal y dialógica.

La investigación etnográfica:

La etnografía, también conocida como investigación etnográfica o investigación cualitativa, constituye un método de investigación útil en la identificación, análisis y solución de múltiples problemas de la educación. Con este enfoque pedagógico surge en la década del 70, en países como Gran Bretaña, Estados Unidos y Australia, y se generaliza en toda América Latina, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación, estudiar y resolver los diferentes problemas que la afectan. Este método cambia la concepción positivista e incorpora el análisis de aspectos cualitativos dados por los comportamientos de los individuos, de sus relaciones sociales y de las interacciones con el contexto en que se desarrollan.

Es una investigación cualitativa eminentemente descriptiva, nace de la antropología cultural. Su principal tarea consiste en captar la cultura de un determinado grupo natural de personas y, por lo tanto, se interesa por sus valores, creencias, motivaciones, formas de conductas, formas de interacción social, etc.

La investigación etnográfica se acerca al lugar de la máxima participación de los actores implicados, se destaca por la participación del investigador en la vida cotidiana de la gente; su característica principal es la inmersión en el contexto de la investigación que se postula; en su ideal ésta debería implicar un largo período de tiempo en el que el investigador observa, habla y escucha a la comunidad; cuando esta inmersión se desarrolla en breve espacio de tiempo, su método se denomina Diseños de Tipo Etnográfico.

Según Good, P. (1985). "La vida en grupo puede tener ciertas propiedades constantes, que por supuesto, es importante descubrir, pero también es un flujo, un proceso con oscilaciones, ambigüedades e incongruencias. Nuestra tendencia instintiva es la de tratar de resolver esas ambigüedades y esas incongruencias cuando nos cruzamos con ellas, pero verdaderamente constituyen la materia de la vida, que más bien hay que comprender, resolver y por ende eliminar."

Para hacer etnografía es necesario adentrarse en el grupo, aprender su lenguaje y costumbres, para hacer adecuadas interpretaciones de los sucesos, si se tienen en cuenta sus significados; no se trata de hacer una fotografía con los detalles externos, hay que ir más atrás y analizar los puntos de vista de los sujetos y las condiciones histórico-sociales en que se dan.

Es por eso que el etnógrafo tiene que insertarse en la vida del grupo y convivir con sus miembros por un tiempo prolongado, pues ante todo tiene la necesidad de ser aceptado en el grupo, después aprender su cultura, comprenderla y describir lo que sucede, las circunstancias en que suceden mediante el uso del mismo lenguaje de los participantes.

Dice Peter Good que los etnógrafos tienen mucho en común con los novelistas, los historiadores sociales, los periodistas y los productores de programas documentales de TV, pues dan muestra de extraordinaria habilidad etnográfica en la agudeza de sus observaciones, la fineza de su oído, la sensibilidad emocional, la penetración a través de las diferentes capas de la realidad, la capacidad de meterse debajo de la piel de sus personajes, sin pérdida alguna de capacidad para valorarlos objetivamente. Es una mezcla de arte y ciencia, en la que el autor inserta también la educación. No se trata de escribir una obra de ficción, pues constituye un método de la ciencia posible de ser validado íntegramente y en cada uno de los procedimientos y análisis que se hagan, aunque va a estar determinado por el estilo del investigador, "del narrador", de su "sensibilidad" y de la comprensión, propiedades o atributos esenciales artísticos para algunos, pero también son habilidades que pueden ser adquiridas en la práctica del método.

En el quehacer diario en el grupo de convivencia, los trabajadores sociales y el resto del equipo técnico y educativo pueden utilizar las herramientas de los etnógrafos, pues interactúan directamente con las chicas y se convierten en destacados observadores y entrevistadores, su trabajo les permite ser parte del grupo, pero siempre mantener su función y rol técnico; falta añadirle un poco de tiempo de reflexión y análisis, para que esa experiencia pueda convertirse en "un trabajo etnográfico fructífero".

Dice Rockwell, (2014), además, que lo esencial de la experiencia etnográfica es transformarnos a nosotros mismos, es decir, transformar nuestras concepciones acerca de otros mundos para producir conocimientos y continúa diciendo que la etnografía es una forma de investigar que obliga a la reelaboración teórica, que transforma las concepciones sobre la realidad estudiada.

El trabajo etnográfico, como cualquier otro trabajo de investigación requiere de una elaboración teórica, de un análisis de conceptos que ayude a comprender la realidad. Cuando en la etnografía no se presenta una perspectiva epistemológica o cuando simplemente una descripción se presenta sin ninguna teorización que la ubique, difícilmente podremos hablar de un estudio o descripción etnográfica.

Entre las diferentes técnicas utilizadas por los distintos métodos de investigación cualitativa destacamos en nuestra investigación:

La Observación Participante: Consiste en la observación del contexto desde la participación directa del investigador o analista, no es encubierta y no es estructurada.

La observación es la forma más sistematizada y lógica para el registro visual y verificable de lo que se pretende conocer; es decir, es captar de la manera más objetiva posible, lo que ocurre en el mundo real, ya sea para describirlo, analizarlo o explicarlo desde una perspectiva científica; a diferencia de lo que ocurre en el mundo empírico, en el cual el hombre en común utiliza el dato o la información observada de manera práctica para resolver problemas o satisfacer sus necesidades.

De esta forma toda observación, al igual que otras técnicas, métodos o instrumentos para consignar información; requiere de un sujeto que investiga y un objeto a investigar, tener claros los objetivos que persigue y focalizar la unidad de observación.

Al respecto Bunge (2007) señala que, la observación es el procedimiento empírico elemental de la ciencia que tiene como objeto de estudio uno o varios

hechos, objetos o fenómenos de la realidad actual; por lo que en el caso de las ciencias naturales, cualquier dato observado será considerado como algo factual, verdadero o contundente; a diferencia, dentro de las ciencias sociales, el dato será el resultado que se obtiene del proceso entre los sujetos y sus relaciones por lo que no es tan factual y pudiera ser subjetivo.

El fenómeno se entiende como todo suceso natural o social que existe independientemente del observador; el fenómeno, es algo perceptible que se presenta como realidad objetiva en un espacio y tiempo, fiable de ser visto por sus atributos tangibles, por lo tanto, éste puede causar confusión al tratar de conocerle, de ahí que se diga que observar, no sólo es ver, sino analizar, siendo esto último el papel que debe jugar el investigador al momento de hacer la observación.

Por lo tanto, la observación debe realizarse con el uso de todos los sentidos, de tal modo que le permitan al investigador configurar la realidad de una manera empírica y teórica para su comprensión; en donde la sospecha, intuición, las corazonadas, son impulsos que no deben ser determinantes para el investigador y trabajos de carácter científico.

Desde el punto de vista de Ander-Egg (2003) la observación presenta dos acepciones; la primera se relaciona con la técnica de investigación, la cual participa en los procedimientos para la obtención de información del objeto de estudio derivado de las ciencias humanas, empleando los sentidos con determinada lógica relacional de los hechos; y la segunda, como instrumento de investigación el cual se emplea de manera sistemática para obtener información a través de los principios del método científico buscando la validez y confiabilidad de los datos obtenidos.

Para nosotros este es el punto de partida para decir que la observación es un procedimiento que ayuda a la recolección de datos e información y que consiste en utilizar los sentidos y la lógica para tener un análisis más detallado en cuanto a los hechos y las realidades que conforman el objeto de estudio; es decir, se refiere regularmente a las acciones cotidianas que arrojan los datos para el observador.

De esta manera la observación, al ser empleada para la recopilación de datos por parte del investigador, debe tomar en cuenta:

1. Que debe ser planteada con el fin de garantizar validez y confiabilidad.
2. Que se requieren habilidades y destrezas por parte de quien observa para que ésta sea realizada con calidad y sentido sistemático en el registro de los datos.
3. Que debe sobrepasar lo analógico de lo analítico.

Por su parte Selltiz (citado por Hernández; 2006, p.229) al referirse a la observación, recomienda que para que ésta se convierta en una técnica como tal, debe cumplir con cuatro condiciones:

1. Debe servir a un objeto formulado de investigación.
2. Debe de ser planificada sistemáticamente.
3. Debe estar controlada y relacionada con proposiciones generales.
4. Debe ser sujeta a comprobaciones y controles de validez y fiabilidad.

De acuerdo a lo anterior, podemos asumir que la observación:

1. Tiene la característica de seguir normas, reglas y procedimientos.
2. Permite a los sujetos y objetos establecer relaciones de manera directa.
3. Esas relaciones sirven para acumular, sistematizar y registrar los datos obtenidos.

En la Observación participante: El investigador se involucra dentro de los procesos de quienes observa, y éste es plenamente aceptado, por lo tanto, se estima que lo observado no se ve afectado por la acción del observador. Padua (1987).

Con este tipo de observación se puede tener un alto componente de subjetividad, como bien dice De Tezanos A. (2007): “De todas maneras, la subjetividad es parte de la conciencia del investigador y desempeña un papel activo en el conocimiento, particularmente cuando se trata de sus congéneres. Ello no quiere decir que la subjetividad es una caja negra que no se puede someter a análisis”. No olvidemos que “lo cotidiano convoca de manera inmediata a la relación espacio–temporales que delimitan el campo temático, más así reclaman del conocimiento a priori del investigador”.

La observación participante, es una técnica empleada en metodologías de investigación cualitativa como la etnografía y la investigación acción participativa. Acordémonos que estas metodologías, implican que el observador tenga la capacidad de hacer extraño lo cotidiano, de ser aceptado por el grupo estudiado, de lo contrario la observación podría tener un sesgo en el momento de registrar los datos y van a perder validez en el proceso de análisis.

Hemos seguido la premisa de participar para observar. El observador mediante la aplicación de acciones previamente planeadas puede iniciar su ejercicio de observación. Sólo que al realizar dicho ejercicio ya la finalidad no sería profundizar en algunos elementos del problema sino, que, la finalidad es más bien identificarlos para luego emprender otras acciones en aras de solucionar las situaciones que allí se presenten en el grupo estudiado. Las anteriores técnicas dentro de la observación participante, tienen un piso teórico y una visión epistemológica en su concepción. Observar para participar puede comprenderse desde la etnografía y participar para observar se puede comprender desde la investigación acción. Tanto el método etnográfico como la investigación acción, tienen una estructura de investigación cíclica; es decir, tanto la una como la otra parten de un problema definido en y para la comunidad estudiada, que se va estudiando y en la medida como se van obteniendo los resultados el problema va cambiando de la misma manera como van cambiando los instrumentos para la recolección de información. La etnografía basa su fundamento epistemológico en tres aspectos de la antropología: Las formas de vida, la historia de los contextos y las características culturales de los sujetos de la comunidad estudiada. Martínez L.A. (2000).

El Diario de Campo es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas. Según Bonilla y Rodríguez “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo”. El diario de campo permite enriquecer la relación teoría práctica. La observación es una técnica de investigación de fuentes primarias, que como ya vimos necesita de una planeación para abordar

un objeto de estudio o una comunidad a través de un trabajo de campo (práctica), la teoría como fuente de información secundaria debe proveer de elementos conceptuales dicho trabajo de campo para que la información no se quede simplemente en la descripción sino que vaya más allá en su análisis; de esta manera tanto la práctica como la teoría se retroalimentan y hacen que los diarios adquieran cada vez mayor profundidad en el discurso porque, en la investigación existe una relación recíproca entre práctica y teoría. Por una parte la práctica es la fuente y la raíz del conocimiento, de la teoría, pero, a su vez, la teoría se orienta y sirve a la práctica, para que esta sea más eficaz. La práctica es pues, la fuente, el fin y el criterio de verificación y comprobación de la veracidad de la teoría. De acuerdo con lo anterior, hemos utilizado un diario de campo que nos ha permitido no sólo recopilar la información sino acceder a la elaboración de un informe con tres aspectos fundamentales: La descripción, argumentación e interpretación.

Descripción: Dentro del diario de campo, la descripción consiste en detallar de la manera más objetiva el contexto donde se desarrolla la acción (donde se evidencia la situación problema). Pero no debemos caer en un simple contar que objetos hay, como están ubicados y que características tiene el lugar, al contrario, debemos describir con sentido de investigación ese lugar respondiéndonos qué relación tiene éste con la situación objeto de estudio. En esta parte de la descripción también se describen brevemente las relaciones y situaciones de los sujetos en ese contexto y esa cotidianidad.

Argumentación: Corresponde a relacionar con finalidad de profundización de las relaciones y situaciones que se han descrito en el ítem anterior. Cuando vamos a argumentar necesariamente tenemos que hacer uso de la teoría (aquí damos a la razón de ser del diario de campo) para poder comprender como funcionan esos elementos dentro del problema u objeto de estudio. En este sentido, esos aspectos adquieren mayor relevancia en la indagación o investigación que se desarrolla.

Interpretación: Es la parte más compleja de las tres. Estaríamos haciendo énfasis en dos aspectos principalmente: la comprensión y la interpretación. Como habíamos señalado en párrafo anterior, se necesita argumentar desde la

teoría, este aspecto hay que mezclarlo con la experiencia vivida en la práctica para poder comprender e interpretar qué sucede.

Técnicas Documentales y Textuales: Acude a los textos de toda índole donde realiza el análisis del contenido y su discurso ahí inmerso.

La investigación cualitativa tiene clara la conveniencia de captar los eventos unidos al significado, con lo que representan para quienes lo viven; sus métodos cualitativos se adecuan más a buscar la comprensión, que la predicción, pretender dar cuenta de la realidad social, comprender su naturaleza. no tiene pretensiones universales de alta generalización, aunque no las excluye y hasta podría afirmarse que es uno de sus fines remotos.

La definición de análisis documental ha sido expuesta por diferentes investigadores y estudiosos del tema, exhibiendo distintos matices y aspectos medulares que han prevalecido a lo largo de algunas décadas. Este proceso se instaura a partir de la necesidad de facilitar el acceso de los individuos a las fuentes de información, las cuales han ido incrementando su volumen de producción, Vickery (1970: 154) señaló que los métodos de recuperación, entre los que se cuenta el análisis documental, responden a tres necesidades informativas de los usuarios, en primer lugar, conocer lo que otros pares científicos han hecho o están realizando en un campo específico; en segundo lugar, conocer segmentos específicos de información de algún documento en particular; y por último, conocer la totalidad de información relevante que exista sobre un tema específico.

Para el autor la búsqueda de respuestas a estos interrogantes fueron propiciando el desarrollo de métodos de recuperación cada vez más elaborados que han involucrado el uso de tecnologías y estrategias orientadas a ofrecer resultados depurados de datos e informaciones no deseables. Con el transcurrir del tiempo, el proceso de análisis documental ha evolucionado partiendo del uso de esquemas de trabajo básicos y rudimentarios hasta el perfeccionamiento de técnicas y la incorporación de una visión más interdisciplinaria.

Mijáilov y Guiliarevskii (1974: 18) señalaron que, luego de la recopilación de la información, era necesario iniciar un procesamiento analítico sintético de

los datos contenidos en un documento y el resultado de esta operación debía ser resumido brevemente o sintetizado. Pinto Molina (1992: 89) añade que el análisis documental es «el complejo de operaciones que afectan al contenido y a la forma de los documentos originales, para transformarlos en otros documentos representativos de aquellos, que facilitan al usuario su identificación precisa, su recuperación y su difusión».

Por su parte, Solís Hernández (2003) lo define como la operación que consiste en seleccionar ideas informativamente relevantes de un documento, a fin de expresar su contenido sin ambigüedades para recuperar la información contenida en él. Obviamente que los propósitos del análisis documental trascienden la mera recuperación/difusión de la información. Ellos también se orientan a facilitar la cognición y/o aprendizaje del individuo para que este se encuentre en condiciones de resolver problemas y tomar decisiones en sus diversos ámbitos de acción.

Fox (2005: 21) utiliza la expresión «tratamiento documental», dentro de la cual incluye al análisis que se aplica a los documentos cuando entran a formar parte de un fondo documental, y cuya finalidad es elaborar una nueva representación de su contenido para facilitar su consulta. La autora desglosa la definición de análisis documental partiendo de la denotación del término análisis, y concluye que es el examen, desglose, reconocimiento y estudio que se aplica a los documentos, considerando en ello sus elementos objetivos, tales como el tipo, autor, título, número de páginas, editorial, entre otros; y su significado general o la esencia del mensaje que contiene, el cual se constituye en elemento esencial para su recuperación intelectual.

Perelló (1998) señala que el análisis documental comprende dos fases: una que consiste en la determinación del significado general del documento y la consiguiente transformación de la información contenida en él; y la otra que corresponde tanto a la descripción formal o exterior como a la elaboración de estrategias y métodos de búsqueda. El análisis documental se caracteriza por ser dinámico en el entendido que permite representar el contenido de un documento en una forma distinta a la original, generándose así un nuevo

documento. También por ser social, en tanto que su finalidad es facilitar el servicio de información prestado a los usuarios.

De las definiciones citadas es posible puntualizar que el análisis documental constituye un proceso ideado por el individuo como medio para organizar y representar el conocimiento registrado en los documentos, cuyo índice de producción excede sus posibilidades de lectura y captura. La acción de este proceso se centra en el análisis y síntesis de los datos plasmados en dichos soportes mediante la aplicación de lineamientos o normativas de tipo lingüístico; a través de las cuales se extrae el contenido sustantivo que puede corresponder a un término concreto o a conjuntos de ellos tomados aisladamente, o reunidos en construcciones discursivas. Por consiguiente, su finalidad es facilitar la aproximación cognitiva del sujeto al contenido de las fuentes de información.

Las técnicas documentales consisten en la recogida y análisis de documentos de cualquier índole (libros, revistas, informes, fotografías, octavillas, comunicaciones, circulares, trípticos, carteles, etc.) que sean productos habituales en los contextos estudiados. Mediante procedimientos de codificación, clasificación y categorización se convierten en un material susceptible de ser analizado.

Estas técnicas parten del principio de que las producciones documentales reflejan significados sociales de lo que acontece en un determinado ámbito o contexto. El análisis de la producción escrita o visual en un determinado ámbito social pone al descubierto el flujo de ideas, preocupaciones explícitas e implícitas de las personas y grupos, el enfoque ideológico de las actuaciones y el estatus y papel desempeñado por los componentes. Estos documentos permiten conocer y comprender los enfoques, las perspectivas, las posturas individuales, sectoriales y estamentales ante la problemática sanitaria detectada, ante el programa diseñado y ante su puesta en la práctica.

El acceso a las fuentes documentales ha de estar orientado y planificado por el objetivo del estudio: qué documentos se analizarán, qué se buscará en los documentos, cómo se analizarán, y cuántos documentos se analizarán para conseguir la conveniencia y suficiencia de los datos, son aspectos que han de ser diseñados.

Al igual que cualquier técnica de generación de información, las técnicas de documentación tienen sus ventajas y sus limitaciones respecto a otras técnicas. Como ventaja podemos destacar que los documentos, aunque ofrecen una visión particular de la realidad que estamos investigando, están libres de alteraciones debidas al acto de la investigación. La parte negativa es que, dado que el documento ya existe previamente, el investigador no puede preguntarle y tiene que conformarse con su contenido, aunque éste resulte incompleto para los fines del estudio.

Con respecto a las ventajas del uso de documentos, tenemos:

- Información no reactiva: no se ve afectada por la interacción investigador-estudiado y sus posibles efectos de distorsión.
- Los datos tienen forma permanente y permiten también estudiar el pasado.
- Costes reducidos (tiempo y recursos) puesto que no implica costes de producción de la información, ya que se trata de emplear material ya producido.
- Fácil disponibilidad de una gran cantidad de material informativo.
- Ayuda a definir el problema de investigación y sugiere métodos, técnicas y tipos de datos que es necesario utilizar.
- El contenido informativo que proporcionan algunos materiales documentales tiene cierto carácter único, pues difiere del que puede obtenerse mediante las técnicas directas de observación y conversación.
- Útil para cuando se pretenden estudiar temas que se podrán considerar demasiado sensibles.

Con respecto a las desventajas del uso de documentos, tenemos:

- Escritos con otro propósito. El documento ya existe previamente y puede ser incompleto en relación a la finalidad de la investigación.
- Los datos de los documentos no siempre están libres de errores o sesgos.
- Se han creado sin tener en cuenta el rigor y el control que envuelve las investigaciones.

- Disposición de documentos limitada o parcial.
- Selectividad en la producción y en la conservación del material documental.
- La interpretabilidad múltiple y cambiante del documento, dependiendo del contexto y a lo largo del tiempo.

Se entiende que el conocimiento es el resultado intelectual del procesamiento que el sujeto realiza sobre la información, basado en sus experiencias, conocimientos previos, datos e informaciones obtenidas sobre asuntos determinados; por consiguiente, su naturaleza es más compleja pues se construye estableciendo ciertas relaciones y llevando a cabo diversas operaciones sobre un conjunto de informaciones o de otros conocimientos provenientes de diversos contextos y sin conexiones obvias, pero que al combinarlos proporcionan algún beneficio.

1.3.- Justificación de la tesis:

La delincuencia juvenil como hecho social no es una cuestión de reciente aparición. Siempre ha existido. No obstante, asistimos en los últimos años a un crecimiento sustancial del número de menores que comenten delitos fruto, quizá, de la complejización de nuestra sociedad. A la par han crecido el conocimiento y la concienciación sobre esta problemática, así como las políticas y las estrategias adecuadas para abordarlo dentro de un sistema jurídico, educativo y social propio de un Estado de Derecho como el nuestro.

A los profesionales de la intervención social y educativa nos corresponde abordar esta problemática mediante la investigación y la intervención continuada, participando de común colaboración con las Entidades Públicas y la Administración en la gestión y ejecución de los recursos que se ponen a disposición de los ciudadanos para promover propuestas de actuación y mejora social.

1.3.1.- Hipótesis de Trabajo:

Partimos de la hipótesis que la conducta delincuente no es un diagnóstico en sí misma sino un síntoma de algo que ocurre a otra escala, más allá de la persona de la menor y que está relacionado con el sistema familiar.

Desde una perspectiva tradicional, podríamos intervenir directamente sobre el síntoma obteniendo resultados relativamente rápidos; no obstante la desaparición del síntoma no supone la solución del problema y si nuestra intervención queda a este nivel, una vez insertada la menor de nuevo en su núcleo familiar, es más que probable que el síntoma vuelva a aparecer, ya con la misma naturaleza, ya con manifestaciones y protagonistas diversos.

A lo largo de nuestra experiencia de más de 10 años como Trabajadores Sociales en este tipo de recursos, hemos podido observar perfiles en los que, si bien el delito más habitual se tipifica como violencia filio parental, también se identifican otros relacionados con la complejización de la dinámica sociofamiliar, atendiendo además a una amplia variedad de las capas sociales, lo cual demuestra que estos conflictos no solo están relacionados con estructuras familiares de entornos deprimidos o desestructurados. Es más, la edad media es de 16 años y el nivel socioeconómico de estas familias suele ser medio o medio-alto.

La cuestión, por tanto, se plantea de la siguiente forma: ¿Por qué llega una joven a cometer un delito?, ¿Qué está pasando en estas familias?, ¿Cómo podemos participar en la oportunidad que puedan tener estas personas para dejar de sufrir?.

Antes de iniciar una propuesta metodológica y a fin de estructurar la misma en unas bases epistémicas que doten de fiabilidad a nuestros enunciados e hipótesis, proponemos una fundamentación en cuatro pilares teóricos y epistemológicos que guiarán nuestra intervención. Sobradamente probados a lo largo de la trayectoria de las ciencias sociales, son propuestas a partir de las cuales se concibe nuestra forma de entender la realidad con la que trabajamos.

Cuadro 1: Bases epistemológicas.



Elaboración propia

Así, en primer lugar, podemos hablar de la realidad que pretendemos abordar, que de por sí resulta compleja y multivariante, por lo que son necesarias las aportaciones del **Pensamiento Complejo** de Morin E & Pakman M (1994): que presupone que el todo es más y es menos que la suma de partes, dando a entender que para concebir la realidad es importante tener en cuenta tanto las conquistas como las pérdidas. Desde esta concepción del mundo, precisaremos de un mapa adecuado que nos muestre la naturaleza de las relaciones humanas. En este sentido, son interesantes los postulados de la **Teoría de los Sistemas** aplicada al trabajo con las familias. En ella podremos identificar patrones disfuncionales o patológicos, que será necesario descifrar y traducir a la conciencia de los usuarios para transformarlos. Y es en este proceso de transformación donde tiene que ver la **Educación Existencial** como herramienta para el cambio. Las experiencias vividas y la misma cotidianeidad de nuestra existencia son capaces de cambiar nuestra propia conciencia, creándonos a nosotros mismos y reconstruyendo nuestros episodios pasados y presentes. Que la menor y su familia sean protagonistas de esto es el último de los postulados de esta propuesta, entendiendo que la mejor manera de hacerlo es mediante un proceso de **Investigación-Acción**, de espiral auto reflexiva, mediante la cual las personas puedan ser creadoras de su propio cambio.

Humberto Maturana (1993): define el constructo identitario en el lenguaje (“existimos en el lenguaje” en palabras del propio autor) y estamos muy de acuerdo con esa afirmación. Nuestra identidad nos es otorgada mediante el lenguaje, la comunicación, ya sea digital o analógica, a través de nuestros

padres. A medida que vamos creciendo, nuestro yo se va complejizando, de la misma forma que se complejizan los sistemas de los que vamos participando (familia, iguales, escuela, sociedad, etc.). Parece evidente por tanto la relación existente entre la identidad de un individuo y el sistema o sistemas a los que pertenece.

Del mismo modo debemos entender a la menor infractora. No podemos estudiar su caso como algo aislado, como si la conducta delincuente fuera un diagnóstico diferenciado de lo que el individuo es respecto a los demás. Algo ha pasado en el devenir de ese sistema familiar del que la menor infractora forma parte. Algo relacionado también con la construcción de su propia identidad.

En todo proceso vital hay pérdidas; mejor o peor elaboradas, dependiendo de nuestras habilidades y de lo que nos permitan elaborarlas las personas que nos rodean. Aquellas que no se elaboren adecuadamente, darán como resultado un síntoma, que tendrá, además, su propia función dentro del sistema al que afecte.

Así entendemos la función de la conducta delincuente en el joven, y a partir de la cual planteamos nuestra hipótesis de trabajo:

La conducta delincuente en la menor es el síntoma resultante de un proceso en el que determinadas parcelas de la identidad de la joven no se resolvieron de manera adecuada a favor del sustento de la homeostasis en el sistema. Puesto que debemos entender a la menor como parte de un todo y no de forma aislada, el proceso de recuperación ha de ser entendido también desde esta perspectiva. Mediante las vivencias y las experiencias cotidianas que propicia el grupo de convivencia y el trabajo familiar, podremos reconstruir esas parcelas perdidas pudiendo la menor reconocerlas y elaborarlas adecuadamente, con lo que se resolverá no solo el síntoma, sino el conflicto que lo originó. Elaboración propia (2017).

1.3.2.- De cómo se desarrolla esta tesis:

Al objeto de poder llevar a cabo nuestra labor, debemos contar con un plan de trabajo donde se contemplen todas las áreas de intervención y todos aquellos factores, tanto legales como sociales y educativos que influirán necesariamente

en el proceso. La propuesta es abiertamente interdisciplinar, contando para ello con el apoyo de diferentes profesionales que desde el acervo científico y metodológico de sus conocimientos puedan apoyar este proyecto. En este sentido, abordaremos en primer lugar el marco legal de nuestra intervención, donde se explicarán las bases legales en materia de justicia juvenil, centrándonos principalmente en el contexto jurídico de nuestra propuesta, es decir, la intervención en el medio abierto, explicando sus características, para terminar definiendo la naturaleza y el encargo institucional del servicio que proponemos gestionar desde una ONG y con la financiación de la Administración de Justicia y que en la normativa vigente se titula como Centro de Convivencia con Grupo Educativo. A continuación, explicaremos la plataforma social de intervención, haciendo hincapié en la relación contractual y de dependencia en la gestión del recurso con la Consejería Justicia e Interior de la Junta de Andalucía y más concretamente con su Dirección General de Justicia Juvenil y Cooperación. Acompañaremos este apartado con un somero repaso de la estructura, actividades y programas desarrollados dentro de la ONG AESIM, que ha sido durante más de diez años adjudicataria en la puesta en marcha y funcionamiento de este tipo de servicios.

Continuaremos con un análisis del contexto de intervención, es decir, del contexto de trabajo en los Centros de Convivencia con Grupo Educativo, explicando nuestra experiencia específica en la prestación de este servicio, de la intervención en el medio abierto, de la naturaleza del Centro de Convivencia y sus potencialidades.

El perfil del colectivo de trabajo (menores) será nuestro siguiente punto, aportando datos tanto cualitativos como cuantitativos de nuestros estudios a largo de los años de gestión del recurso residencial para menores mujeres en Huelva, para continuar con los criterios de valoración de necesidades y las propias necesidades que destacamos en esta población.

Toda intervención socioeducativa requiere de unos modelos teóricos base y éste es otro de los puntos propuestos en el programa. En él se dirimen las trazas teóricas y epistemológicas de nuestra intervención, para continuar con las estrategias metodológicas que se derivan de la teórica y la organización

metodológica de la acción educativa, donde se explica la intencionalidad educativa en el trabajo del educador así como las etapas de la menor en el proceso del grupo de convivencia.

Como medida judicial reconocida dentro del espectro de recursos disponibles que se proponen en la normativa vigente, la planificación, ejecución y evaluación de la acción educativa requiere de unos soportes documentales de intervención establecidos, cuyos modelos se propondrán a lo largo del desarrollo de la tesis, así como de su contenido social y educativo correspondiente.

Desarrollaremos el régimen interno de organización y funcionamiento, donde se explica la participación que tendrán las menores en la dinámica de la casa, los mecanismos de coordinación para la ejecución del programa y para la acción educativa, así como los instrumentos de recogida de datos y coordinación interna.

De la misma manera, en la evaluación plantearemos el objetivo de evaluación, su carácter y naturaleza, así como su estructura y modelo.

1.4.- Marco legal de intervención:

Al amparo de la Ley orgánica 5/2000 de 12 de Enero Reguladora de la Responsabilidad Penal de los/as menores y las posteriores Leyes y Reglamentos que la modifican en mayor o menor medida, para las personas mayores de 14 años y menores de 18 en España, se responde a una necesidad social ampliamente discutida en los últimos años, ofreciéndose a lo largo de su exposición los principios y garantías que deben primar en esta realidad, asegurando con ello que en todo momento sea el interés supremo de la menor el que marque las decisiones que los diferentes profesionales, ya de las ciencias jurídicas ya de las ciencias sociales y educativas, puedan tomar como concreción de una política de intervención que pretende dar respuesta a una realidad social evidente: las menores que comenten delitos y la responsabilidad de la sociedad ante éstos. G de España – BOE (2000).

En todo caso, afrontamos una realidad, la de la menor infractora, que supone la apuesta por una intervención global, profesional y personalizada, de

modo que confluyan en un procedimiento que se define como judicial, otras propuestas y principios disciplinarios, como los educativos y de interés social para la menor y su entorno. De este modo, encontramos que uno de los grandes aciertos de la ley en su promulgación en la 5/2000 fue aclarar el principio rector que vendría a definirla y que no es otro que el interés supremo de la menor:

“naturaleza formalmente penal pero materialmente sancionadora-educativa del procedimiento y de las medidas aplicables a los infractores menores de edad, reconocimiento expreso de todas las garantías que se derivan del respeto de los derechos constitucionales y de las especiales exigencias del interés de la menor”¹

El hecho de que se exprese y denomine de forma *materialmente educativa* implica una perspectiva en la que se conformarán argumentos tradicionalmente no entendidos en otros planos de la jurisprudencia. Primarán pues las razones educativas, entendiendo por ellas lo que desde las disciplinas no jurídicas se entiende como bueno y necesario en la educación, formación y recuperación de la infancia y adolescencia, dando cabida a la realidad personal, familiar, escolar y social de la menor en el momento de cometer el delito, entendiéndolo como un todo, desde una perspectiva sistémica y entendiendo por tanto que la menor no es sólo ella misma sino que es también su circunstancia, y que ésta debe ser a su vez, si no objeto de intervención (cuestión ésta que trataremos más adelante), si objeto de evaluación para entender de manera más clara las necesidades que se presentan y cómo la ley, en definitiva puede adaptarse a estas mismas.

Dentro de este esquema es donde situamos a las medidas de intervención en medio abierto, cuando las condiciones que la menor presenta así lo aconsejan.

Las medidas de intervención en medio abierto se entienden por su carácter socializador y contextualizado, adoptando un sentido cualitativo y centrado en el

¹ LORPM Exposición de Motivos II.6
G de España - BOE, 2000 - sid.usal.es

proceso. Su objeto, sin duda, es intervenir desde el medio asegurando un trabajo en el que la menor sea partícipe del entorno al que tiene que volver de forma autónoma cuando termine su medida, donde la propia comunidad adopta un papel estructurador y normativo, donde la responsabilidad del agente educativo, bajo el seguimiento de los profesionales, recae por último en los individuos del círculo más cercano al joven.

Éste es, obviamente, el criterio más interesante y convincente que podemos encontrar en este tipo de medidas. En contrapartida, también puede tener sus efectos no tan deseables y estos se refieren al control y seguimiento que se pueda hacer de la menor.

Cuando trabajamos en medio abierto, partimos del hecho de que van a ser varios grupos de profesionales, muchas veces de diferentes dispositivos a la vez, los que van a intervenir cada uno desde el aspecto que trabaje (Ej. escuela, recursos de orientación social laboral, terapeutas, tratamiento de drogodependencias, otros recursos formativos, laborales, etc.). En este sentido, la intervención se globaliza con la intención de que sea lo más contextualizada posible, aunque al mismo tiempo puede perder efectividad porque haya falta de control o porque el mismo control no pueda ser muy firme dadas las circunstancias (criterio éste, el del control, que es sumamente observado en otro tipo de medidas mucho más privativas, donde el equipo profesional ejerce un registro exhaustivo de la intervención, dejando pocos núcleos de trabajo al amparo de otras unidades profesionales).

A todo esto hay que sumar la disponibilidad que pueda tener la familia para intervenir en el proceso y éste ha de ser un criterio de suma importancia. La referencia última que puede tener la menor durante todo el proceso es la de su familia. Debemos contar con un núcleo familiar dispuesto a trabajar en función de las necesidades, con un mínimo de estructuras y una capacidad integradora aceptable.

En consecuencia, ¿cuándo debe ser aconsejable la adopción de medidas judiciales para menores en medio abierto? Siempre y cuando, en primer lugar, los hechos cometidos no supongan una excesiva gravedad y no exista un historial delictivo amplio, teniendo en cuenta, posteriormente la capacidad y

habilidades que pueda tener el joven para desenvolverse en el entorno y llevar a cabo su medida judicial, de forma que los estímulos que pueda encontrarse no le supongan un riesgo para quebrantarla y, por último, que se observe una disponibilidad e intención familiar suficiente para intervenir en el proceso.

Del amplio abanico de medidas que oferta la ley para la intervención en el medio, la medida de Convivencia con Grupo Educativo cobra, desde nuestro punto de vista con unas particularidades significativas.

Independientemente de las implicaciones educativas que pueda suponer la puesta en marcha de un recurso de estas características, en primer lugar consideramos necesario reflexionar acerca del valor y sentido que la propia medida tiene en la ley actual. Así, la Ley Orgánica Reguladora de la Responsabilidad Penal del menor (5/2000), la nombra como *Convivencia con otra persona, familia o grupo educativo* y la define de la siguiente manera:

“La persona sometida a esta medida debe convivir, durante el período de tiempo establecido por el Juez, con otra persona, con una familia distinta a la suya o con un grupo educativo, adecuadamente seleccionados para orientar a aquélla en su proceso de socialización”¹

De escasa entidad jurídica, esta medida ya se incluía tanto en la Ley de 1948 como en la 4/92 ², ofrece en su ambigüedad tres vertientes en su ejecución. La menor, por tanto es susceptible de convivir por el tiempo que el juez establezca en cualquiera de sus propuestas, si bien, ha sido una opción pobremente utilizada, al menos en lo que se refiere a la convivencia con otra persona o con otra familia.

En todo caso supone hacer una selección muy adecuada y cautelosa de la persona o familia que vaya a hacerse cargo de la menor, sobre todo si entendemos que no se trata de una medida de protección, sino de reforma y por tanto su ejecución implica un seguimiento e información al Juzgado del progreso de la menor.

1 LORPM Exposición de Motivos II.6. G de España - BOE, 2000 - sid.usal.es
2 E Coy, G Torrente - Anales de psicología, 1997 - revistas.um.es

La Administración Andaluza, dado que la Ley oferta la posibilidad, ha institucionalizado el potencial educativo de esta medida creando los Centros de Convivencia con Grupo Educativo con la intención de ofrecer un marco de intervención residencial en el medio abierto, principalmente orientado hacia aquellas jóvenes que hayan tenido problemas en la convivencia familiar.

Desde nuestro punto de vista, la escasa entidad que define la medida en la Ley junto con la iniciativa de la Administración de otorgarle, en una de sus posibilidades de aplicación, un carácter institucional, la convierte en un recurso de gran potencial al unificar la atención residencial con el trabajo en el medio.

Entendemos, por tanto, que el Grupo de Convivencia viene a salvar en muchas ocasiones el conflicto entre la intervención residencial o la intervención en el medio, pues ofrece la posibilidad de ejercer un trabajo exhaustivo y continuo las 24 horas del día con las menores que residen en el grupo de convivencia sin perder su carácter socializador y comunitario. Los centros de convivencia brindan la oportunidad de acercar las ventajas de las medidas residenciales a las incuestionables virtudes de las medidas a ejecutar en el medio. A la vez, requiere de la coordinación y propuesta de otros recursos, específicos para menores infractores y normalizados en el medio, para la plena ejecución de su programa educativo y que sean ajenos al propio recurso de convivencia. Principalmente por dos razones. La primera porque el dispositivo no genera actividad por sí y de envergadura suficiente para hacer que la menor la desarrolle en el medio, sino que aglutina las vivencias que la menor desarrolla en otros recursos externos a la casa para entenderlos e interiorizarlos dentro de la convivencia. La segunda razón porque no tendría sentido que, siendo una medida para ejecutar en el medio abierto, las tareas académicas de educación formal, las formativas, terapéuticas, de orientación, deportivas, etc. se realizaran en la misma casa. Si esto ocurriera así, flaco favor haríamos a las menores atendidas en el recurso, pues no las estaríamos preparando para su futuro reingreso en su entorno normalizado.

De forma general, y partiendo de la concepción de diversos autores, podríamos decir que el recurso de convivencia ofrece las siguientes características:

Se define como el emplazamiento de la menor en un núcleo familiar diferente al suyo o en un centro cuyo objetivo primero es reproducir un contexto de convivencia bajo la supervisión de un grupo educativo.

El objetivo general de esta medida es dar respuesta penal personalizada y alternativa del alejamiento temporal de su entorno de convivencia a la situación de conflicto de la menor infractora y de su familia.

Entendemos como objetivos específicos:

a) garantizar al menor una atención global, intensa y personalizada en un contexto socializador y normalizador.

b) favorecer el proceso de socialización de la menor a través de la inserción de recursos formativos de acuerdo a sus características.

c) entender y aceptar los compromisos adquiridos por la menor como herramientas y elementos que le ayudarán a afrontar su situación personal y adquirir habilidades para las acciones futuras.

d) posibilitar al menor una oportunidad de vivir en un modelo familiar o grupo educativo diferente al suyo que le motive a pensar sobre los aspectos básicos de su conflictividad personal y/o sociofamiliar.

e) garantizar durante todo el proceso de acogida el soporte técnico necesario a las partes implicadas: núcleo acogedor, menor y familia biológica hasta la derivación del caso ¹

¹ **Elaboración propia.**

Según normativa vigente corresponde a la Junta de Andalucía, a través de sus Delegaciones Provinciales de la Consejería de Justicia e Interior así como de la Dirección General de Justicia Juvenil y Cooperación, la responsabilidad de disponer servicios para la ejecución de las medidas impuestas a los/las menores que se encuentren en las situaciones antes referidas.

Por ello, la Consejería de Justicia e Interior y la ONG "AESIM", mediante la suscripción de contratos públicos, tienen como objetivo la elaboración, puesta en práctica, y evaluación, de un Proyecto de Convivencia con Grupo Educativo, para menores que por decisión judicial deba de cumplir esta medida y que haga realidad el compromiso adquirido con la sociedad, los recursos y la administración.

Así pues, este Proyecto, debe dar respuesta clara y eficaz, usando modelos de intervención sociales, educativos y psicológicos adecuados, a las necesidades generales y específicas de los destinatarios del recurso, que justifique la intervención como salida a la situación de cada uno de ellos, y como medio de reeducación de aquellos patrones desajustados de su conducta.

Ofrecemos a la menor una alternativa temporal, (hasta cumplir la medida impuesta, o por modificación de la misma), un marco físico estructurador, y una dinámica motivadora y socializadora, teniendo en cuenta que disponemos del conocimiento de la red de recursos con todos los agentes sociales y administrativos habidos en la provincia de Huelva, para facilitar y propiciar la inserción sociolaboral de estas jóvenes. Para ello es necesario un proceso adecuado de inserción en el territorio, con el fin de desarrollar conexiones con las redes institucionales del sector, con el fin de lograr organizar una red social de apoyo para la menor y su familia, generando un sistema de coordinación intersectorial que optimice la intervención propia del grupo de convivencia.

Desde el punto de vista individual de las jóvenes acogidas en nuestro centro, se debe apuntar a responder al conjunto de necesidades que presenta la menor, en el ámbito de la salud social, educativa y psicológica: apoyo social, apoyo legal, integración social y familiar, etc. Proporcionándole un contexto de buen trato desde el cual desarrollarse de un modo correcto y con todas las posibilidades disponibles, dentro del ámbito social, reeducando y orientando aquellas conductas que le han llevado al cumplimiento de esta medida.

1.4.1.- Normativa aplicable:

En atención a lo referido, la normativa vigente en materia de Justicia Juvenil y atención a la infancia tanto dentro de la legislación autonómica como nacional e internacional, se define en la siguiente lista a partir de la cual se presuponen y prescriben todas las iniciativas y políticas de atención a los/las menores.

- Convención de 20 de noviembre de 1989, sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas
- Reglas de Beijing 1985. Reglas Mínimas para la administración de Justicia de Menores. Naciones Unidas
- Reglas de Tokio 1990. Reglas Mínimas sobre las penas no Privativas de Libertad. Naciones Unidas
- Constitución Española de 1978
- Código Civil
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de Enero de Protección Jurídica del Menor
- Ley Orgánica 5/2000 de 12 de Enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores (y posteriores modificaciones)
- Real Decreto 1774/2004, de 30 de Julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000m de 12 de Enero, reguladora de la responsabilidad Penal de los Menores
- Ley Orgánica 2/2007, de 19 de Marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía de Andalucía
- Ley 1/1998, de 20 de noviembre, de los Derechos y la Atención al Menor
- Decreto 33/2008, de 5 de Febrero, por el que se regulan los centros y servicios de reforma juvenil y se establece el sistema de gestión de calidad
- Orden de 28 de julio de 2000, conjunta de las Consejerías de Presidencia y de Asuntos Sociales, por la que se regulan los requisitos materiales y funcionales de los servicios sociales de Andalucía y se aprueba el modelo de solicitud de las autorizaciones administrativas
- Resolución de 15 de diciembre de 2008 de la Dirección General de Justicia Juvenil a los/las directores/as responsables de los Centros

Residencia con Grupo Educativo de la Comunidad Autónoma de Andalucía sobre el procedimiento para la asignación de plazas y gestión de los expedientes.

1.4.2.- Definición y encargo institucional:

Por tanto, atendiendo a la exposición anterior, la clasificación y tipología del recurso residencial que a continuación se describe obedece a lo recogido en el Decreto 102/2000 por el que se regula la Autorización, Registro, Acreditación e Inspección de los Servicios Sociales de Andalucía (BOJA de 28/03/96) y en la Orden del 28 de Julio de 2.000 por la que se regula el Registro de Entidades, Servicios y Centros de Servicios Sociales.

Así, nuestro Centro Residencial, es una Institución Auxiliar de Acogimiento Residencial de Menores, con medidas de reforma de la Dirección General de Justicia Juvenil y Cooperación, para el ejercicio del cumplimiento de las medidas judiciales de Convivencia con otra persona, familia o grupo educativo. Se trata de un dispositivo para jóvenes en régimen femenino cuyo objetivo será proporcionar las atenciones de alojamiento, alimentación, vestuario, sanitarias, sociales, de aprendizaje y psicopedagógicas necesarias para el desarrollo integral de la menor y potenciar autonomía personal, funcional y social. Asumirá la responsabilidad sobre el desarrollo integral de la menor, garantizándoles la adecuada satisfacción de sus necesidades biológicas, afectivas y sociales, en un ambiente de seguridad y protección, así como potenciando experiencias de aprendizaje y el acceso a los recursos sociales en las mismas condiciones que cualquier otra persona de su edad.

Así, el encargo institucional que recibe la Asociación de Estudios Sociales AESIM, es:

La puesta en marcha y funcionamiento de un acogimiento residencial para menores con medidas judiciales recogidas en el artículo 7.1.g.i de la Ley 5/2000 de Responsabilidad Penal de la menor (artículo 7.1.g.j. en la 8/2006 de 4 de Diciembre): “Convivencia con otra persona, familia o grupo educativo”, en régimen femenino.
(cejfe.gencat.cat/web/.content/home/recerca/catalog/.../tiempoJusticiaMenores_ES.pdf)

1.5.- Plataforma social de intervención:

1.5.1.- Organismo institucional de dependencia:

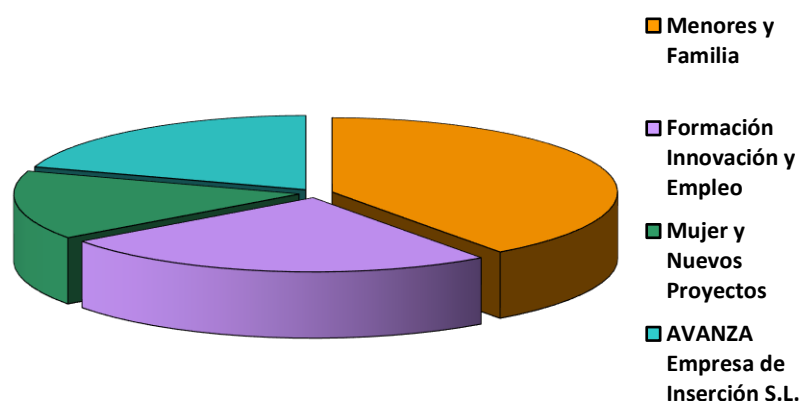
Le compete a la Dirección General de Justicia Juvenil y Cooperación perteneciente a la Consejería de Justicia e Interior de la Junta de Andalucía, la iniciativa y supervisión de los programas relativos a la justicia del menor y joven, de manera que las Entidades Públicas y Privadas adjudicatarias de la puesta en marcha y funcionamiento de estos recursos, atenderán a las prescripciones administrativas y técnicas que la Institución Pública observe.

1.5.2.- Plataforma social de la organización:

Como adjudicataria en la puesta en marcha y funcionamiento de los Centros de Convivencia con Grupo Educativo, AESIM puede demostrar su trayectoria en la prestación de programas sociales de estas y similares características, así como de otros programas conveniados con otras Administraciones, tanto a nivel autonómico como local. A continuación presentamos un breve apunte de la relación de programas y actividades actuales de AESIM, plataforma social en la que funcionarán los grupos de convivencia.

Los servicios de la entidad se articulan en relación a diferentes áreas de acción, que son las siguientes:

Figura 1: Áreas de acción.



Elaboración propia

1.5.2.1.- Menores y Familia:

Como entidad colaboradora de la Consejería de Justicia e Interior, AESIM ha gestionado hasta el año 2017 **cuatro centros residenciales para la ejecución de la medida judicial de Convivencia en Grupo Educativo**, uno de ellos en la provincia de Sevilla y tres en la provincia de Huelva. En cada casa se atienden a **8 menores** y cada casa cuenta con un personal en la atención directa de 9 Educadores Sociales, además del equipo de dirección y técnico, conformado por Trabajador Social, Psicólogo y Pedagogo, así como del personal auxiliar necesario para la atención adecuada en el grupo de convivencia.

De igual modo y en colaboración con la Delegación Provincial de Justicia e Interior de Sevilla se ha desarrollado durante más de una década y hasta el año 2016, el programa de **Representación de la Entidad Pública**, ejerciendo esta representación tanto en horario de mañana y la atención en las audiencias celebradas en este margen horario, como en horario de tardes, fines de semanas y festivos, ante los juzgados y cuando sea necesario la realización de comparecencias de urgencias a menores que han cometido algún tipo de delito, asegurando de este modo la representación de la entidad pública y la dotación de los recursos necesarios para llevar a cabo los distintos tipos de medidas que se pudieran adoptar.

También dentro de la Consejería de Justicia e Interior, mediante contrato público con la Delegación Territorial en materia de Justicia y a través de la Dirección General de Violencia de Género y Asistencia a Víctimas, AESIM ha gestionado durante tres años consecutivos y hasta el año 2016, el Punto de Encuentro Familiar en la provincia de Sevilla.

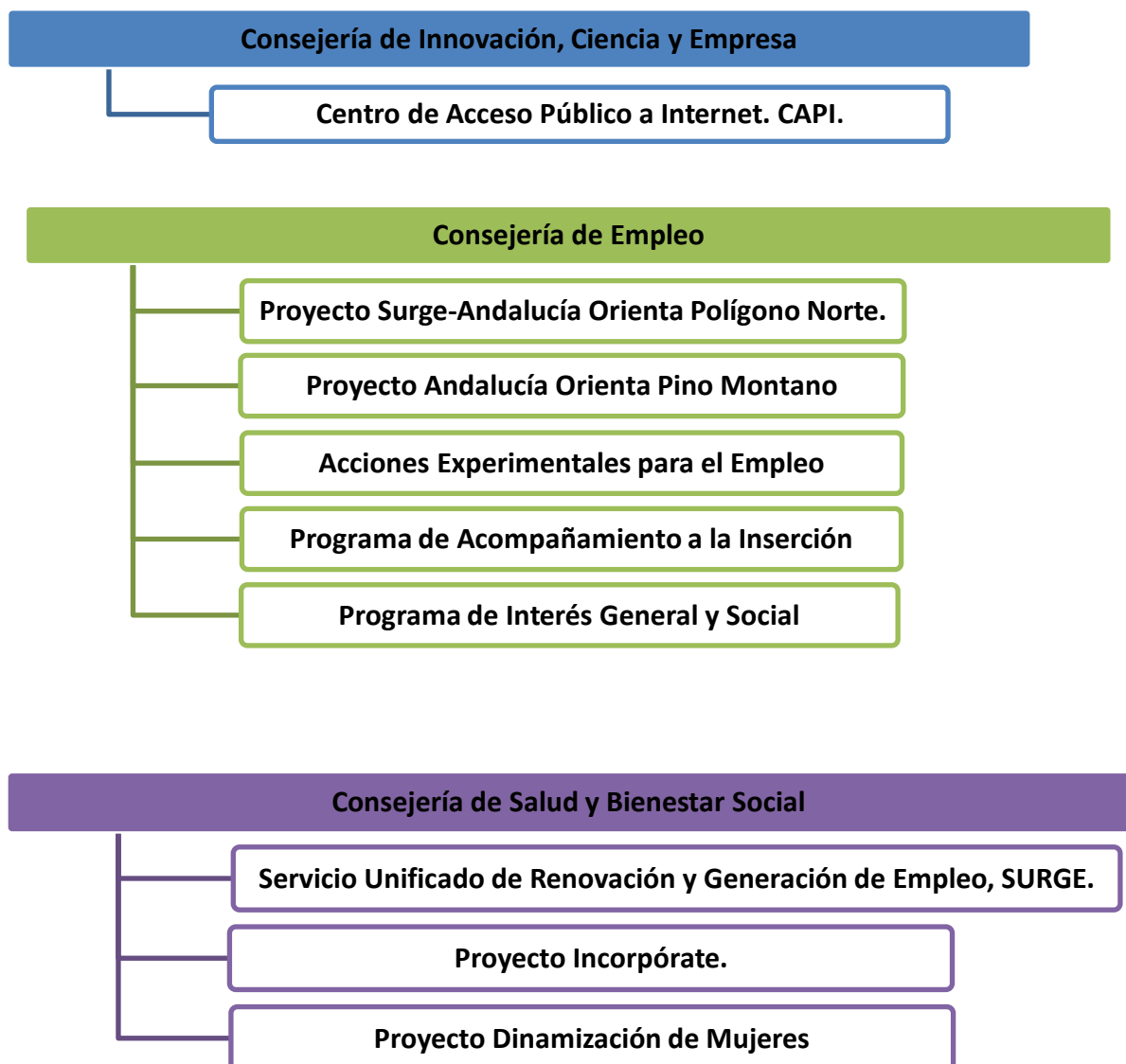
Por otro lado, como entidad colaboradora para el Acogimiento Residencial a través de convenios de contratos públicos con la Consejería de Salud Y Bienestar Social, en la actualidad AESIM, ha gestionado hasta el año 2017 **tres centros dentro del sistema de protección de menores**. Dos de ellos de tipo específico, para la intervención con menores con problemas de conductas. Entre ambos abarcan las edades comprendidas entre los doce años de edad y el cumplimiento de la mayoría de edad. Y otro tercero siendo un Centro de Acogida Inmediata para menores con edades comprendidas entre los 0 y 12 años de

edad. En cada centro se atiende a 8 menores y cada casa cuenta con un personal en la atención directa de 9 personas cada uno.

1.5.2.2.- Formación, Innovación y Empleo:

Dentro de esta área, y con el fin de favorecer la formación de los colectivos con los que venimos trabajando y facilitar su incorporación al mercado laboral, se han puesto en marcha los siguientes programas:

Cuadro 2: Organigrama institucional.



Elaboración propia

1.5.2.3.- Mujer y Nuevos Proyectos:

La asociación, en su área de trabajo dedicado a la mujer, divide su labor en diversos gabinetes y en un apartado de ocio:

Figura 2: Organigrama área.



Elaboración propia

- **Gabinete Social Jurídico:** Asesoramiento e información sobre Derecho Sociales, Penal, Familia, Civil y temas laborales o de seguridad social.
- **Gabinete de Sexología:** Consulta en la que se ofrece información sobre cualquier aspecto relacionado con la materia.
- **Ocio:** Talleres de pintura, manualidades y bordados, viajes organizados y visitas culturales.

1.5.2.4.- Avanza, empresa de inserción, S.L:

AVANZA como empresa de inserción nace como un objetivo necesario para el desarrollo del dispositivo SURGE, que tiene como objetivo fundamental la prestación de servicios para procurar la integración sociolaboral de personas en situación de exclusión social y dificultades para el acceso al mercado laboral. Con los siguientes servicios:

- **Unidades de Estancia Diurna.** En la actualidad gestiona una unidad de día para personas mayores dependientes con una atención a 51 personas mayores.

-U.E.D. Virgen de los Reyes

Sevilla

- **Centro de Atención Socioeducativa Municipal de Écija. AVANZA** gestiona a través de concurso público, la Guardería Municipal de la Ciudad de Écija (Sevilla), en horario de atención socioeducativa desde las 7:30 a las 17:00 horas, se incluye en ésta, el servicio de comedor al que acuden la totalidad de los niños/as matriculados. En estos momentos se atiende en la Guardería a un total de 115 niños/as de 0 a 3 años.
- **Tres cafeterías de los siguientes CPA de Mayores:**
 - CPA Cerro.
 - CPA Macarena.
 - CPA Ciudad Jardín.

1.6.- Modelos teóricos de intervención socioeducativa:

En todo intento de justificar la intervención educativa, el rigor científico nos obliga a sustentar nuestro modelo ejecutivo en unas bases epistemológicas que den fiabilidad a nuestro trabajo. ¿Realmente lo que hacemos lo hacemos bien? ¿las cuestiones de las que partimos están relacionadas con la realidad, se ajustan a lo que está ocurriendo?, ¿podemos confiar en nuestros resultados?.

La intervención en educación, y más en nuestro campo social, debe ir orientada al cambio y la transformación social; que debe hacer partícipes a nuestras residentes en nuestros grupos de convivencia de sus propios procesos, hacerlas protagonistas; del mismo que el educador no es un mero agente externo con el poder del conocimiento, ajeno al proceso, sino que es parte del mismo y crece y cambia de la misma forma que lo hace el grupo que genera la investigación.

En este sentido proponemos a continuación un diseño teórico que se construye y sistematiza en base a cuatro parámetros epistemológicos: la base, el marco, el proceso y la herramienta, así como a otros modelos teóricos que fundamentarán el método. Son las partes que harán funcionar el todo, creando en su interrelación un nuevo, no solo interdisciplinar, sino transdisciplinar cuerpo teórico en el que sustenta nuestro trabajo en el grupo de convivencia. En primer lugar la base que nos ofrecerá la idea de cómo entender el mundo, la realidad, cuestionándonos su propia naturaleza. Para ello, incorporaremos a nuestra propuesta el pensamiento de Morin .E (2004) y su paradigma de la complejidad. En segundo lugar, un marco, es decir una estructura mediante la cual poder

organizar la idea que tenemos del mundo y de lo que en él pasa. La teoría de los sistemas, y más concretamente la intervención con las familias disfuncionales y la teoría del apego protagonizarán nuestras ideas en este apartado. Atendiendo a que la convivencia en grupo va a ser nuestro campo de trabajo (la propia medida legal es la que nos marca el contexto), es de suma importancia que entendamos cómo se estructura la dinámica familiar (que nace de una realidad compleja) y por qué surgen los problemas que conllevan una posterior intervención con menores en medio abierto. En tercer lugar el proceso mediante el cual intervendremos en esa realidad, compleja y estructurada de una determinada forma. Un proceso que se organiza en espiral y en el que el objeto de intervención es protagonista y generador del mismo. Un proceso en constante desarrollo de análisis, intervención, reflexión, remodelación y vuelta al análisis. Y por último, la herramienta con la que trabajaremos. Ésta no es otra que la propia vida de las personas implicadas, cada una desde el puesto y el lugar que en el proceso le corresponde, centrándonos en su existencia, su historia y su creación personal.

Determinar estos modelos teóricos nos proporciona la oportunidad de diseñar de manera adecuada las herramientas que luego se implementarán en la cotidianeidad de la convivencia, asegurándonos que la intervención mantiene un rigor sistematizado dando sentido a cada una de las decisiones que se tomen.

1.6.1.- Parámetros epistemológicos:

Se proponen cuatro pilares epistemológicos a partir de los cuales se diseña la intervención. Consideramos importante basar nuestras estrategias y futura toma de decisiones en postulados científicos suficientemente demostrados, de manera que nuestro quehacer diario sea fiable y nos permita ir mejorando a la vez que vamos aprendiendo.

Se precisa comprender esta propuesta como un todo, como un bloque único que actúa desde diferentes aspectos de la realidad

Figura 3: Parámetros epistemológicos.



Elaboración propia

1.6.1.1.- El pensamiento complejo como base epistemológica ¹:

Brevemente, el pensamiento complejo de Morin. E (2004): nos propone un programa organizado y estructurado de acción o estrategia. Propone un camino como método, en el que las diferentes estrategias irán funcionando o no dependiendo del camino que se haga. Por un lado nos propone unas estrategias para el conocimiento, pero a la vez nos ayuda a generar estrategias para la propia acción, ya que el mismo método es acción en el desarrollo del camino.

Para aplicar este modelo en el trabajo con menores infractoras, se definen una serie de principios contenidos en el método y que, resumidamente, serían los siguientes:

- **Principio sistémico:** El todo es más y es menos que la suma de las partes. La menor dentro del sistema familiar, donde todos son más que la suma de ellos, pero también menos, y esta pérdida es la referida a la conducta disruptiva de la menor.

1 Osorio García, S. N. (2011). El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. *Revista Facultad De Ciencias Económicas*, 20(1), 269-291

- **Principio hologramático:** No solo la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte. Puesto que se trata de una relación indisoluble. La complejidad no está solo en el todo, también está en la parte. El conflicto no solo está en la menor infractora, sino que también lo encontramos en el resto de agentes.
- **Principio de retroactividad:** No solo la causa actúa sobre el efecto, sino que el efecto actúa sobre la causa. Se rompe así el esquema tradicional de los sucesos causa-efecto. Ni la menor es el único responsable de lo sucedido ni la familia es culpable de llegar a esa situación. La realidad es hace mucho más compleja, por lo que la solución debe formularse desde la misma perspectiva.
- **Principio de recursividad:** El producto es efecto y causante del propio proceso, en un ciclo de espiral continua. El comportamiento de la menor es causa y efecto de las relaciones dinámicas de los miembros de la familia.
- **Principio de autonomía/dependencia:** Para ser autónomos debemos depender. No hay sistema que se pretenda ser autónomo si no se abre a alimentarse y a recoger del ecosistema. La menor, para identificarse, depende de su familia. Se comportará en función del modelo de identidad que se configura en el sistema.

1.6.1.2.- La teoría de los sistemas como marco de intervención ¹:

En este sentido, nos centraremos en la familia como sistema relacional, entendiendo que es el grupo social primario y en el que en primer lugar el individuo se desarrolla. Así, podemos deducir que un sistema relacional es aquel en el que las partes están íntimamente relacionadas y dependen las unas de las otras de manera que conforman un todo. El cambio en el estado o dinámica de alguna de estas partes del todo, necesariamente influirá en las otras partes. Por lo tanto, si queremos observar la interacción humana, y más en particular la familia siguiendo un enfoque sistémico, debemos aplicarle los principios reconocidos para los sistemas en general.

¹ **G Feixas - Revista de psicoterapia, 1991**

Podemos diferenciar tres aspectos de la Teoría de los Sistemas aplicados a la familia:

a) La familia como sistema en constante transformación, o bien como sistema que se adapta a las diferentes exigencias de los diversos estadios de desarrollo por los que atraviesa, con el fin de asegurar continuidad y crecimiento psicosocial a los miembros que la componen. Estas exigencias también cambian con la variación de los requerimientos sociales que se plantean en el curso del tiempo.

Este doble proceso de continuidad y de crecimiento ocurre a través de un equilibrio dinámico entre dos funciones aparentemente contradictorias, *tendencia homeostática* y *capacidad de transformación*: circuitos que actúan a través de un complejo mecanismo de retroalimentación orientado hacia el mantenimiento de la homeostasis (retroalimentación negativa), o bien hacia el cambio (retroalimentación positiva).

b) La familia como sistema activo que se autogobierna, mediante reglas que se han desarrollado y modificado en el tiempo a través del ensayo y el error, que permiten a los diversos miembros experimentar lo que está permitido en la relación y lo que no lo está, hasta llegar a una definición estable de la relación, es decir, a la formación de una unidad sistémica regida por modalidades transaccionales peculiares del sistema mismo y susceptibles, con el tiempo, de nuevas formulaciones y adaptaciones.

c) La familia como sistema abierto en interacción con otros sistemas (escuela, fábrica, barrio, instituto, etc.) En otras palabras, esto significa que las relaciones interfamiliares se observan en relación con el conjunto de las relaciones sociales: las condicionan y están a su vez condicionadas por las normas y los valores de la sociedad circundante, a través de un equilibrio dinámico.

Debe entenderse, pues, que la familia es un grupo en sí, que cambia, que tiene su propia vida y devenir, que se autorregula y que, además interacciona con otros sistemas. De ello se deduce que la familia, entendiéndola como grupo,

a lo largo de su historia de vida, tiene un desarrollo, un ciclo vital, con unos estadios y procesos que van ligados a los componentes de la misma y que vienen marcados por las vivencias y momentos vitales en las vidas de las personas.

Cuando nos ocupamos de la menor que cumple una medida de convivencia, no nos ocupamos solo de ésta sino también de su familia puesto que el proceso debe contemplar a todo el sistema.

1.6.1.3.- La investigación-acción como proceso. El paradigma sociocrítico:

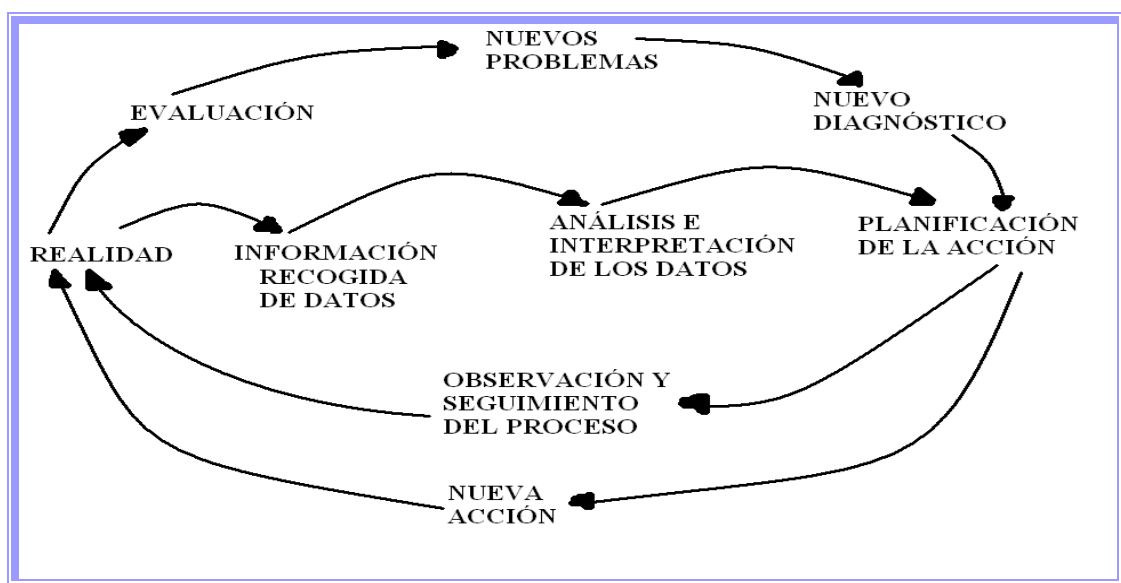
La investigación-acción supone uno de los enfoques científicos más importantes dentro de las ciencias sociales. Su concepción es compleja, así como su propia definición, aunque esto más que un inconveniente es en realidad una de sus características si atendemos a su virtud integradora, flexible y adaptada.

“La investigación-acción es un proceso en el que los actores sociales ya no son considerados como simples objetos pasivos de investigación, se convierten cada vez más en sujetos que conducen una investigación con la colaboración de investigadores profesionales. Son pues, los grupos sociales afectados, lo que van a identificar los problemas que quieren estudiar realizando un análisis crítico y buscando las soluciones correspondientes”. Melero. N (2012). Cuestiones pedagógicas.

En todo caso, este modelo de investigación nos propone la posibilidad de ir descubriendo la realidad de la menor a medida que vamos investigando y conociendo qué es lo que ocurre. No partimos de presupuestos ni creencias preconcebidas sobre la naturaleza del comportamiento de la menor y su familia, así como de las estrategias que deben ponerse en juego para procurar el cambio, donde el saber no se descubre, se construye.

Con el modelo de espiral autorreflexiva, se viene a ejemplificar muy convenientemente el proceso seguido en la investigación acción y que es entendido como cíclico, donde partiendo de una realidad y analizando la información pertinente, se pasa a una acción planificada, que se sigue y se observa, se concluye y se compara con la realidad de partida, para desde ahí, emprender una nueva acción y, de nuevo, partir de la realidad y recomenzar el ciclo.

Cuadro 3: El paradigma socio crítico.



Elaboración propia

1.6.1.4.- La educación existencial como herramienta metodológica:

Existencialismo y educación suponen un gran potencial de trabajo en un contexto como el que nos ocupa: la convivencia. Tradicionalmente la educación y la intervención educativa la hemos asociado a una concepción academicista, escolástica y conductista, desposeyéndola de toda su capacidad vivencial y existencial. En este sentido, es imprescindible volver a relacionar el crecimiento personal, el desarrollo y el aprendizaje con aquellas vivencias e historias que conforman nuestra vida, puesto que éstas están cargadas de nuestra propia identidad personal, de nuestro autoconcepto y de nuestro devenir como seres

humanos, no ya únicamente en nosotros mismos, sino en la herencia existencial que recibimos de las personas de nuestra familia, de nuestros mayores.

Crear un itinerario de acompañamiento y seguimiento en la reconstrucción del yo, de la existencia y del sistema del que formamos parte, es lo que se entiende por educación existencial:

“(...) Que permite a las personas construirse, elaborar y modelarse a partir de sus cuestionamientos, vivencias, experiencias, emociones y sentimientos, expresados o narrados de manera oral o escrita y reflexionados. Es un trabajo introspectivo, que se caracteriza por encontrarse consigo mismo en la soledad, en contacto directo con sus movimientos internos, movimientos fisiológicos, afectivos, intelectuales, racionales... Este encuentro le permite a la persona desdoblarse en objeto, unas partes de ella se despegan y aparecen visibles, lo que le permite entrar en contacto con ellas, experimentarlas, verlas, analizarlas, tomar conciencia de sí misma, auto conocerse, y tomar decisiones sobre su modelación: actitudes, valores, aptitudes, comportamientos, etc. Cambiar aquello que cree que puede mejorar y comenzar a ser la partera de sí misma, es decir, tomar la carga de sí misma por sí misma. En definitiva, ir hacia una mayor autonomización y empoderamiento, construir su proyecto de vida y desarrollarse en función de una nueva reconstrucción y de un mayor despliegue de potencialidades”.
Martínez. AC. (2011).

1.6.2.- Modelos teóricos de intervención:

De estos parámetros epistemológicos se desprenden los modelos teóricos de intervención que desde diferentes teorías nos ofrecen estrategias para el trabajo cotidiano. Ofrecemos un espectro teórico que abarca propuestas tanto centradas en los resultados y los modelos cognitivos-conductuales como otras

más centradas en estrategias proyectivas y constructivistas con el objeto de integrar lo positivo de cada una de ellas.

1.6.2.1.- La teoría Ecológica de Bronfenbrenner ¹:

En la perspectiva ecológica interaccionan cuatro factores: un macrosistema a nivel colectivo y de creencias culturales (que incluye cuestiones como la desigualdad de género y la violencia mediática), un exosistema de factores sociales (pobreza, estrés familiar, modelos educativos negativos), un microsistema determinado por las dinámicas familiares (en el que se incluyen los modelos parentales negativos, los conflictos de pareja) y una ontogénesis en cuanto a los factores del joven y que tienen que ver con la salud mental de éste y las experiencias de victimización.

Quizá lo más atractivo de este enfoque es que combina perspectivas psicológicas, sociológicas y feministas, lo cual ayuda a tener una visión compleja de la realidad abordada.

En primer lugar y en referencia al macrosistema, se definen como factores que determinan la aparición de este tipo de conductas:

- Los modelos de poder masculino a nivel social y mediático
- Los procesos de modelaje directivos para los chicos
- Los procesos de modelaje paradójicos para las chicas
- Las madres suelen ser las primeras víctimas

En cuanto al exosistema, se concluye que es determinante:

- La pobreza.
- El aislamiento familiar.
- Los modelos de delincuencia.
- La escasez de recursos comunitarios.
- Las intervenciones profesionales inadecuadas.

¹ U Bronfenbrenner - 1991 - iglesia.cl

En lo referente al microsistema, los resultados indican que tienen que ver:

- Las dinámicas de poder en la familia.
- La salud mental parental.
- Factores reforzantes como el rechazo, la lealtad o la culpa.

Por último, y haciendo referencia a la ontogénesis, parece que este repertorio conductual está relacionado con:

- El historial de abuso de la menor.
- Un vínculo y apego pobre hacia la figura de los padres.
- La salud mental de la menor.
- El fracaso escolar.

La teoría ecológica de Brofenbrenner nos ofrecerá la oportunidad de entender a la menor que reside en el grupo de convivencia dentro de un contexto amplio de intervención, pudiendo valorar con ello no solo a la menor y su conflicto sino la naturaleza del mismo en relación con su entorno inmediato. De aquí cobrarán significado estrategias como la implicación de la menor en la comunidad (cuestión imprescindible del cumplimiento de medidas de medio abierto) o la contextualización de su situación personal.

1.6.2.2 Teoría del Apego:

La teoría del apego fue desarrollada a mediados del siglo pasado por el psicoanalista inglés John Bowlby en un intento de relacionar las privaciones afectivas en los primeros años de vida y la psicopatología relacional, constituyéndose la teoría hoy día como uno de los enfoques terapéuticos y de trabajo con menores más útiles y de mayor calado entre los profesionales de diferentes disciplinas. En este sentido, se hace imprescindible incorporar los presupuestos teórico-prácticos del apego a nuestro modelo de intervención, convirtiéndose en uno de los pilares estratégicos a partir del cual desarrollar herramientas de trabajo en el recurso residencial.

La teoría del apego viene a definir que el hombre vive, desde que nace hasta el momento en el que muere, en un contexto interpersonal e intersubjetivo, donde la realidad se vive tanto desde la propia conciencia del self (yo) como lo que se construye en la relación con los otro (contexto interpersonal). En la

conjunción de ambos, el hombre desarrolla vínculos de apego con sus padres o sustitutos de éstos así como unas pocas personas más con quienes desarrolla una relación cercana.

En el curso de estas relaciones y experiencias que el hombre tiene con esas personas (tanto en su presencia como en su ausencia), genera representaciones mentales correspondientes a la calidad de estas experiencias de apego. Estas representaciones mentales actúan como factores organizativos del mundo intrapsíquico individual e influyen en el desarrollo de la personalidad de una manera que puede ser adecuada o patológica.

En atención a esto, investigaciones relativas a este cuerpo teórico han podido probar los efectos que la cercanía afectiva o la privación materna en los cuidados tienen en los hijos e hijas. Se sabe, hoy en día, que los efectos de la privación materna varían según el grado y que ésta no sólo tiene que ser física, sino que puede ocurrir en presencia del adulto cuando éste es incapaz de darle al niño el grado necesario de respuesta amorosa, cuidado y apoyo.

La privación parcial produce ansiedad duradera y otros sentimientos dolorosos y perturbadores, incluyendo enojo y depresión. La privación completa tiene consecuencias de mayor alcance con efectos permanentes sobre el desarrollo de la personalidad y la capacidad de formar, mantener y disfrutar de las relaciones.

Para entender cómo se instaura el apego es preciso comprender la relación entre las vías evolutivas y la respuesta sensible. CH Waddington. CH. (2014).

Apoyándose en el modelo conceptual de Waddington, Bowlby habla que la personalidad como estructura se desarrolla a lo largo de vías evolutivas, eligiéndose una u otra entre una serie de distintas posibles. La elección de una vía en concreto estará determinada por la interacción entre el individuo y su ambiente, por lo que estamos afirmando que la estructuración yoica responde a un modelo interactivo. Podemos nacer genéticamente cargados o predispuestos a desarrollar determinadas habilidades o formas de ser, pero es la interacción con el medio cuando realmente construimos nuestro self. Bowlby. J. (1989).

El cambio hacia una vía más o menos óptima puede ocurrir en cualquier punto del desarrollo, dependiendo de los cambios en las relaciones significativas de los sujetos llamados al proceso. En éste, la respuesta sensible del cuidador es lo que prima para determinar una vía evolutiva, jugando un papel importante en evocar sentimiento de integración del yo y de autovaloración y también de propiciar una respuesta amorosa, cooperativa y recíproca. La falta de sensibilidad puede o no estar acompañada de una conducta hostil o desagradable por parte del cuidador y se da cuando éste fracasa en leer los estados mentales del niño o niña o sus deseos o cuando fracasa en apoyar el menor en el logro de sus estados positivos o sus deseos.

En definitiva, podemos afirmar que la relación con el otro funciona dentro de nuestra mente como un Modelo Operativo Interno que:

- Se produce entre el niño y su cuidador y tiende a convertirse en un sistema representacional
- La calidad de la relación con los otros es fundamental en la formación de las representaciones
- Se constituyen a través de la *internalización* (transposición al mundo representacional de una relación que ha existido antes en el mundo interpersonal)

Por lo que estamos hablando de representar en la mente de una persona algo que no le ha sido no totalmente externo ni totalmente interno. Lo que el individuo se representa es básicamente una relación, se trata de una experiencia de “*estar-con*”. Elaboración propia. (2017).

Cobra, con estas afirmaciones, aun más sentido nuestra hipótesis de que la conducta de la menor que recibimos en el Centro de Convivencia no puede entenderse de forma aislada y que está relacionada con sus figuras de apego en la familia. Determinar, por tanto, el estilo de apego de las residentes en la casa será crucial para una intervención individualizada y adaptada a sus necesidades.

En este mismo sentido, se hace imprescindible conocer la clasificación de los estilos de apego:

Cuadro 4: Estilos de apego.



Elaboración propia

Desde nuestras observaciones, cabía esperar que las menores atendidas en los recursos de Convivencia que gestionamos, responden a un perfil de apego inseguro, por lo que nos centraremos en el estudio y atención de estos estilos de apego.

El apego inseguro evitativo se encuadra cuando el cuidador responde negativamente a los intentos del niño de tener contacto, no favoreciendo la comunicación de sentimientos y retrayéndose cuando el niño está triste. El menor evitativo suele atender adecuadamente al marco normativo del contexto, pero se angustia e inhibe en relación al marco emocional. Algunas conductas o características de las chicas con un apego ansioso evitativo son: Elaboración propia. (2017).

- Niños poco afectados por la separación del adulto.
- Parecen no tener necesidad de confort.
- Dan impresión de independencia y pseudomadurez.
- Fácil contacto con extraños.

- Suelen ignorar a la figura de apego cuando está cerca.
- Presentan frecuentes conductas de evitación.
- Muestran altos niveles de hostilidad y agresividad y de interacción negativas con iguales.
- Se muestran Negativista, distantes emocionalmente, irritables y solitarios.

Por otro lado, el apego inseguro ambivalente se instaura cuando el cuidador está emocionalmente indisponible aunque aparentemente está centrado en las tareas de crianza, aprendiendo el niño que su adulto responderá si el persiste en llamar su atención. Algunas conductas o características de las chicas con un apego ansioso ambivalente son: Elaboración propia. (2017).

- Niño perturbado por la situación experimental
- Con gran ansiedad/agitación ante la intención del adulto
- Busca consuelo aunque de forma ambivalente
- Se resiste a ser consolado
- Despliegue desproporcionado de emociones
- Niños poco asertivos y fácilmente inhibidos
- Pobre interacción con iguales y replegados ante situaciones sociales

Por último, aquellas chicas con un apego desorganizado exhiben conductas no dirigidas hacia un fin, dando la impresión de desorganización y desorientación, manifestando en muchas ocasiones conductas autolíticas y deseo de escapar de la situación aún en presencia de los cuidadores. Sus conductas son de por sí desorganizadas y confusas moviéndose entre los ambivalente y evitante, con grandes niveles de agresividad, conductas coercitivas y hostiles.

Identificar adecuadamente el estilo de apego de las residentes en el Centro de Convivencia con Grupo Educativo se convierte en una actividad imprescindible de trabajo previo y diagnóstico exhaustivo, dado que, como veremos más adelante, las herramientas de intervención variarán en función del tipo de apego que manifiesten.

1.6.2.3. Teoría de la Comunicación Humana ¹:

Formulada por Paul Watzlawick en la universidad estadounidense de Stanford en Palo Alto es, probablemente, una de las mayores y más importantes aportaciones teóricas al mundo de las ciencias sociales. Relacionada estrechamente con la terapia familia y los enfoques sistémicos, la Teoría de la Comunicación Humana viene a descifrar las estructuras y dinámicas comunicativas de los grupos humanos y como éstas interfieren en el devenir de la vida de las personas y la estructuración de su personalidad e identidad.

No es nuestro propósito desarrollar en este documento una descripción detallada de la Teoría de la Comunicación de Watzlawick pero sí apuntar determinados detalles definitivos e importantes que expliquen el posterior perfeccionamiento de estrategias y herramientas de intervención para el trabajo con menores en recursos residenciales.

En este sentido, Watzlawick. P. (2011): identificó cinco características de la comunicación, aplicable a todos los grupos humanos sin excepción y que él mismo apuntó con el nombre de axiomas:

1. Es imposible no comunicar. La comunicación es conducta y como tal, es imposible no tener conducta puesto que somos seres vivos
2. Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y otro de relación, de manera que el segundo califica al primero. Lo importante en la dinámica comunicativa no es lo que se dice (contenido) sino la relación que existe entre los comunicantes
3. Toda interacción comunicativa se inicia con una pauta de puntuación de secuencias, de manera alguno de los comunicantes marcan las “reglas” que determinarán la dinámica comunicativa estableciendo su progresión
4. La comunicación tiene un componente digital y otro analógico, siendo ambos de igual importancia
5. Toda comunicación es un intercambio incesante de interacciones basadas en la igualdad y la diferencia (relaciones simétricas y complementarias).

¹ P Watzlawick, JB Bavelas, DD Jackson – 2011.

De estos principios destacaremos, en nuestra puesta en práctica, el hecho de que la dinámica relacional de la familia viene marcada por su forma de comunicarse y ésta a su vez se define en torno a tres posibles:

Cuadro 5: Dinámica relacional familiar.



Elaboración propia

Entenderemos el síntoma como el manifiesto de una dinámica comunicativa disfuncional y desconfirmante, lo cual nos posiciona en la posibilidad de comprender lo ocurrido en el núcleo familiar y poder desarrollar estrategias de intervención.

1.6.2.4.- La Biopedagogía ¹:

La biopedagogía afirma que educar en el día de hoy es ante todo defender y promover la vida. Los seres vivos se desarrollan al mantenerse en forma flexible y adaptada a la dinámica de un aprendizaje continuo. Dentro del contenido de la biopedagogía los procesos vitales y los procesos de aprendizaje son un mismo proceso.

¹ LEF Davis - Revista Electrónica Educare, 2012 - dialnet.unirioja.es

Estar vivo, exige como requisito, estar aprendiendo. Según la autopoiesis de Maturana y Varela vivir es conocer. Esta concepción del aprendizaje supone que uno de los principios de la educación es que el aprendizaje se da en la medida en que somos interlocutores con la realidad a través de todos nuestros sentidos y potencialidades. Nuestros órganos sensoriales son, ante todo, creadores de conexiones con el medio ambiente y consiguientemente el aprendizaje es la propiedad emergente de la autoorganización de la vida.

Un proceso pedagógico es significativo en la medida que el individuo logra reconfigurar por el conocimiento su complejo sistema cerebral.

La pedagogía como una de las biociencias nos obliga a modificar y ampliar las referencias que hasta ahora teníamos de los sistemas de enseñanza y sus estructuras organizacionales.

La Biopedagogía, se traducirá en estrategias como la asamblea o la acción tutorial, entendiéndolas como foros para la reflexión de las vivencias de las menores, provocando con ello el aprendizaje y búsqueda de un autoconcepto más definido y más sano.

1.6.2.5.- Teoría constructivista 1:

Parte del hecho de que lo que importa no es la simple percepción de la realidad, sino los significados que la persona atribuye a sus percepciones y la forma en que organiza dichas percepciones. La persona no capta directamente la realidad, sino que, a través de su acción sobre ella (experiencia), se construyen modelos que le permiten pasar a la acción anticipando los posibles resultados.

1.6.2.6.- Teoría cognitivo-conductual 2:

La integración de las teorías cognitivo-sistémicas y las terapias de conducta. Desde este enfoque adquiere especial importancia la forma que tiene la joven de evaluar situaciones, formular expectativas, recordar selectivamente los acontecimientos y poner en acción repertorios de resolución de problemas.

Las técnicas de intervención son el reforzamiento positivo, reforzamiento negativo, reforzamiento social, control de estímulos, tiempo fuera, economía de fichas, autocontrol, etc.

1.6.3.- Hacia una conjunción en el método ³:

Hasta ahora hemos presentado los parámetros epistemológicos y teóricos a través de los cuales plantearemos un modelo de intervención socioeducativa. En su presentación, y como ya hemos explicado anteriormente, hemos seguido un proceso deductivo partiendo de las cuestiones más generales, como la concepción de realidad y tarea científica planteada por Edgar Morin, hacia unos niveles de intervención más concretos pasando por la teoría de los sistemas y la investigación acción hasta llegar a un nivel instrumental básico como es la educación existencial entendida como herramienta funcional.

Ahora el proceso será a la inversa. Nos proponemos hacer una reflexión conjunta de estos parámetros, si bien iremos asentando las conclusiones de una manera inductiva, de forma que se incluirán las teóricas más instrumentales dentro de las metodológicas y éstas en las epistemológicas.

Recordemos que una propuesta de estas características persigue ofrecer un marco de intervención justificado en el trabajo con menores infractoras en medio abierto en la medida de convivencia con grupo educativo. Desde aquí intentaremos fundamentar cada una de estas teorías con la realidad de las menores infractoras en el desarrollo y ejecución de la medida de convivencia con grupo educativo.

¹ AL Chaves Salas - Educación, 2001 - redalyc.org

² W Riso - Barcelona, España, Editorial Paidós Ibérica, 2009 - ismseper.webcindario.com

³ Elaboración propia.

Para ello partiremos desde lo más básico y esto no es otra cosa que la propia menor, su existencia e identidad. ¿Por qué apostamos por la educación existencial como herramienta de trabajo? Ya hemos visto que el existencialismo parte de la idea de que el hombre es responsable de su propia persona y existencia, creando para sí mismo una identidad y un crecimiento personal que, en conjunción con las vivencias y experiencias en las relaciones con el entorno, conforman lo que viene a denominarse como el proceso autopoiético, es decir, la creación y el crecimiento de uno mismo.

La menor nos llega de una realidad particular, desmembrada en sus esquemas (aunque no necesariamente, y lo veremos más adelante, esto debe relacionarse con entornos sociales desfavorecidos o empobrecidos) y que en su devenir ha ido perdiendo identidad. Esta identidad perdida y reconstruida de una forma inadecuada es la que ha provocado un determinado comportamiento o hábito conductual que desembocó en un proceso judicial. Ayudar a la menor a reconocer su persona y su historia, a reconstruir su “yoidad” la pondrá en el proceso de cambio, en la búsqueda de una parte de ese “yo” perdido en algún momento de su vida. Habrá que averiguar qué ha pasado, habrá que identificar responsabilidades, momentos, decisiones... La cuestión es que éste no es un trabajo que tan sólo atañe a la menor. La propuesta existencial debe hacerse extensible a su familia, de manera que se depuren sentimientos, culpas, frustraciones, con el objeto de ir redescubriendo también esa identidad familiar que se ha distorsionado.

Casi sin observarlo hemos dado un paso cualitativo importante. A la intervención con la menor hemos incorporado la intervención con la familia. Y es que no podemos considerar a la menor por separado, ni por supuesto podemos abordar un trabajo existencial sin tener en cuenta que el objeto de nuestro trabajo forma parte de un todo, de un sistema, que es la familia.

La teoría de los sistemas nos ofrece la oportunidad de entender el mapa histórico, sentimental y de concepto que tiene la menor en relación con sus familiares. En ella podremos descubrir en qué momento del ciclo se encuentra la familia, identificar problemas, diagnosticar hechos, trasladarnos en la historia de la familia, incluso a generaciones anteriores, con el objeto de dilucidar hasta

dónde pueden remontarse determinados conflictos o patologías que el grupo viene reproduciendo por acomodación y complejo. Situaremos a la menor y su familia, necesariamente, también dentro de un microsistema más complejo donde escuela, iguales, instituciones públicas, recursos sociales, el estado incluso y la sociedad tienen un papel más o menor directo conformado un todo que es algo más que la suma de las partes.

Pretendemos con todo descifrar la realidad, la verdad de lo que está ocurriendo en la familia. Y decimos familia porque no se trata de lo que le ocurra a la menor (no podemos entender al menor como sujeto aislado) sino de lo que le ocurre a la familia, al sistema primario. En la medida en que consigamos integrar a la familia, al todo, en el proceso de intervención, los resultados serán más satisfactorios.

Y es que el grupo cobra una importancia superlativa. Ya hemos atendido a la razón de que en investigación-acción la toma de conciencia del grupo a cerca del problema y la implicación del mismo en el proceso es el primer paso que se debe de dar. Es la propia familia la que acude a nosotros, desesperada en muchos casos por una situación de convivencia insostenible, sobrepasada en sus capacidades, aunque no en sus posibilidades si quieren plantearse. Por lo tanto es la propia familia la que debe generar este crecimiento y la búsqueda de esa identidad perdida. En un proceso en espiral, donde se parte de una cruda realidad, se analizan razones, se proponen cambios, se evalúan, se confrontan y de nuevo se parte de la realidad para analizarla de nuevo y recomenzar el ciclo, es importante contar con el convencimiento de los implicados, que buscan y quieren un cambio. Ellos mismos son los protagonistas, los que han de generarlo. Descubrir, en definitiva, las razones que mueven a la familia en su propio proceso es descubrir que potencial real existe de transformación y de cambio, es conseguir aclarar qué es lo que se quiere hacer.

El pensamiento complejo, por último, viene a encuadrar de forma general todo este marco teórico. Desde la teoría de los sistemas porque entiende que el todo es más pero también menos que la suma de las partes (son más porque suman la interacción y la relación que existe entre ellos, pero también son menos porque cada una de las partes ha perdido algo de sí misma en la conjunción del

grupo, llegando incluso a “perder” cierta identidad grupal que ha tenido como consecuencia el que una de ellas esté, por ejemplo, cumpliendo una medida judicial), también porque ésta parte depende del todo y el todo de ella misma (por eso nunca podremos entender a la menor como un miembro aislado y la intervención única no tendría sentido), porque, en definitiva, las relaciones en sí son complejas y sólo entendiéndolas desde la complejidad podremos acercarnos a una idea de realidad más válida y significativa para la menor y sus familiares.

Desde la investigación-acción porque se apuesta por un concepto complejo de la búsqueda de la verdad, que es múltiple, construida y procesada por las personas que las viven. Desde la existencia de los individuos porque somos seres sociales y es imposible separar la dialógica hombre-sociedad.

2.- METODOLOGIA DE LA INTERVENCIÓN:

Como bien sabemos el objetivo central de nuestra tesis es el de dotar a la intervención con menores infractoras de todo un modelo de intervención validado y contrastado, para evitar la improvisación y la independencia total en el trabajo ante la misma tipología de menores y familia y antes los mismos delitos por parte de los distintos agentes intervinientes concretamente en la medida de convivencia con grupo educativo, y para ello a continuación vamos a secuenciar metodológicamente la intervención que planteamos.

Según decreto BOJA 33/2008 de 5 Febrero, los centros y servicios de reforma juvenil:

Tendrán como objetivo primordial la efectiva integración social de las menores y jóvenes mediante el uso de los recursos adecuados para lograr este objetivo, reforzando sus relaciones con los miembros de su familia y la sociedad en interés de sí mismos y de los demás, así como posibilitando mejorar sus conocimientos y competencias para su efectiva reinserción, todo ello de conformidad con lo recogido en las medidas de ejecución contenidas en la sentencia.

Garantizarán el respeto y defensa de los derechos que ordenamiento jurídico vigente reconoce a las personas menores de edad, así como los derechos que se establecen en la Ley Orgánica 5/200, de 12 de Enero, para las menores relación al tipo de medida judicial que se le imponga.

Se ajustarán a los principios y criterios de actuación que se contemplan en la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de Enero, a su reglamento aprobado por Real Decreto 1774/2004, de 30 de Julio, y particularmente a las directrices establecidas por la Consejería competente en materia de reforma juvenil.

2.1.- Objetivos generales:

2.1.1.- Respecto a la medida de Convivencia con una persona, familia o grupo educativo:

- Proporcionar a la menor un ambiente de socialización positivo, mediante su convivencia, durante un período determinado por el Juez con un grupo educativo que se ofrezca a cumplir la función de la familia en lo que respecta al desarrollo de pautas socioafectivas prosociales en la menor.

2.1.2.- Respecto a la acción educativa:

- Promover la salud integral..
- Modificar desajustes que impiden vivir un equilibrio emocional.
- Promover el desarrollo de la autonomía personal.
- Conseguir la comprensión de la realidad para potenciar una percepción constructiva del hecho social.
- Desarrollar la capacidad de actuación de cada menor.
- Transformar las visiones negativas que de las relaciones interpersonales puedan tener, para poder establecer relaciones personales positivas.
- Fomentar la participación de en la vida del grupo.
- Procurar el desarrollo intelectual, teniendo presente las características individuales de cada menor.
- Ayudar a a que obtengan una identidad propia y sean capaces de manifestarla por medio de sus opciones.
- Estimular el desarrollo evolutivo con el fin de optimizar sus competencias tanto cognitivas como psicosociales.

2.1.3.- Respecto a la organización interna:

- Buscar en todas las acciones educativas trabajar con unidad de criterios, teniendo como punto de partida la reflexión del equipo y la complementariedad de funciones.
- Actuar en todo momento desde los presupuestos de una educación activa, integral compensadora.
- Mantener siempre dentro de los equipos educativos unos canales abiertos de comunicación, coordinación y evaluación continua.

2.1.4.- Respecto a las relaciones externas con la administración:

- Realizar un trabajo coordinado con la Administración
- Establecer en la casa una dinámica de ductilidad ante las directrices e iniciativas de la Administración competente.

2.1.5.- Respecto a las relaciones externas con la fiscalía y juzgado de menores:

- Velar por el interés supremo de la menor.
- Ejecutar la medida judicial impuesta.

2.2.- Objetivos específicos:

Se dividen estos objetivos de intervención específicos en las diferentes áreas o ámbitos de trabajo que podemos contemplar en la Ejecución de la medida de Grupo de Convivencia. Así diferenciaremos entre ámbito de la menor, área de la menor y el entorno y área de la menor y la familia. Con la intención de hacer visible la valoración de estos objetivos para su posterior análisis y evaluación se suma a la definición de los mismos una escala de estimación que hará posible medir el alcance del trabajo realizado y el cumplimiento de los objetivos propuestos en este programa.

Cuadro 6: Tabla de objetivos específicos.

	MUY POCO	POCO	SUFICIENTE	BIEN	MUY BIEN
GRADO DE CONSECUCIÓN DEL OBJETIVO					
GRADO DE DIFICULTAD EN LA CONSECUCIÓN DEL OBJETIVO					
GRADO DE CONCIENCIA DE LA MENOR EN LA CONSECUCIÓN DEL OBJETIVO					

Elaboración propia.

2.2.1.- Ámbito del menor.

2.2.1.1.- Conocimiento y valoración de sí misma:

- Desarrollar la autorreflexión y capacidad de expresión sobre sus limitaciones y potencialidades.
- Tomar conciencia de su situación jurídica. Comprender el significado y alcance de la medida que se ha adoptado.
- Tomar conciencia de su propia dinámica personal-afectiva que favorece o genera conflicto en su sistema de relaciones e integración en los diferentes contextos. Sentimientos y emociones (inferioridad, temor al fracaso...).

- Tomar conciencia de sus propias potencialidades y limitaciones cognitivas-intelectuales relativas a su formación y aprendizajes.
- Tomar conciencia de las características y peculiaridades que le son propias como individuo que pertenece a una comunidad, y las posibilidades y/o limitaciones que de ellas se derivan para su integración.
- Tomar conciencia de sus actitudes y valores que orientan su comportamiento.
- Clarificar y saber expresar sus intereses, motivaciones, expectativas y objetivos personales.
- Ser consciente de sus conflictos emocionales propios de su edad, de los cambios fisiológicos propios de su etapa evolutiva y de su situación social. Desarrollar un espíritu de superación sobre sí misma y sus posibilidades delante de otros:

1.- Mejorar su autoimagen sobre su apariencia y condiciones físicas.

2.- Desarrollar una visión positiva de sí misma y de su identidad respecto a:

- Aspiraciones, ideales.
- Sentimientos, emociones.
- Gustos, Intereses.
- Capacidades, Aptitudes.
- Cualidades y Defectos
- Reconstrucción de escala de valores.
- Mejorar la percepción que posee de sí mismo en relación con las demás personas y grupos de convivencia dentro del ámbito familiar, formativo, laboral, relacional, de amistades y de participación social.

2.2.1.2.- Autonomía y responsabilidad:

- Reflexionar sobre su propio comportamiento: emitir valoraciones, prever las consecuencias de sus actos, reconocer errores, autocriticarse y rectificar si es necesario
- Tener sentido crítico sobre las influencias y presiones sociales respecto

a: consumo de drogas, delincuencia, sexo... y tomar conciencia de las consecuencias posibles

- Tomar conciencia de la necesidad de cambiar su propio comportamiento
- Razonar y explicar sus actuaciones de forma lógica, evitando razonamientos dogmáticos e impulsivos
- Analizar y comprender las situaciones en que se encuentra
- Analizar las causas de sus fracasos y/o aciertos.
- Prever y valorar las consecuencias de sus acciones y actitudes
- Participar de forma activa en el reparto de responsabilidades, siendo consecuente con sus actuaciones.
- Manifestar un comportamiento responsable
- Tener constancia y regularidad en sus comportamientos y tareas.
- Manifestar hábitos de puntualidad.
- Cumplir acuerdos y compromisos.
- Asumir responsabilidades que le correspondan.
- Tener autonomía e iniciativa personal en el proceso de planificación y de proyección a la realidad. Saber tomar decisiones para resolver situaciones y satisfacer sus necesidades.
- Tomar conciencia de la necesidad de plantearse un proyecto futuro.
- Saber orientarse en un entorno y tener autonomía en los desplazamientos
- Saber administrar sus recursos económicos.
- Saber reunir y tratar información
- Ser capaz de organizar y estructurar su tiempo de acuerdo con sus intereses y compromisos.
- Defender la propia identidad, manifestando sus propios criterios.
- Eliminar situaciones de dependencia, tendiendo a situaciones que sean cada vez más fruto de su iniciativa personal.
- Saber buscar y aceptar soluciones a sus problemas, utilizando si es necesario, la ayuda de instituciones o profesionales.
- Demostrar autonomía personal a la hora de tomar decisiones ante diferentes alternativas.
- Tener iniciativa y ser capaz de reconocer y poner en práctica las acciones que le lleven a la consecución de sus intereses y objetivos.

2.2.1.3.- Hábitos de salud e higiene:

- Conocer el propio cuerpo y saber tener cuidado del mismo mediante la práctica de hábitos básicos de salud e higiene adecuados. Aceptar y estimar el propio cuerpo, actuar responsablemente sin riesgo para la salud.
- Cuidado de la propia imagen.
- Practicar las normas de higiene personal.
- Tener unos hábitos cotidianos de salud: ducharse, cambiarse de ropa, dormir, alimentación
- Enseñar la utilización de los servicios médicos.
- Respetar normas de salud e higiene en el mundo laboral, social o escolar
- Tomar conciencia y prever las consecuencias individuales y sociales que tienen los comportamientos nocivos para la salud.
- Tomar conciencia de la influencia de las costumbres sobre la salud: tipo de alimentación, ritmo de vida, actividades, descanso, uso de bebidas alcohólicas, tabaco, pegamento...
- Adoptar las medidas necesarias para actuar con responsabilidad en las relaciones sexuales y prever enfermedades.
- Respetar la legislación vigente relativa al consumo de drogas.

2.2.1.4.- Relación de la menor con el personal del grupo de convivencia:

- Conocer las funciones, posibilidades y limitaciones del personal que le atiende, aceptando de forma responsable la relación de ayuda que pueda mantener.
- Aceptar la relación de ayuda del Educador/a
- Establecer una relación de confianza mutua
- Respetar compromisos y acuerdos adquiridos con el Educador/a
- Saber observar por parte del personal, a la menor como un sujeto de derechos y deberes exigiéndoles según sus posibilidades personales de cada uno de ellos.
- Desarrollar progresivamente un comportamiento de independencia respecto del Educador/a

- Establecer normas claras y actuaciones homogéneas.

2.2.2.- Área de la menor y el entorno:

2.2.2.1.- Aspectos generales:

- Desarrollar habilidades sociales de comunicación
- Saber dialogar manteniendo una actitud de respeto al que habla y respeto al turno de palabra.
- Desarrollar fluidez verbal necesaria para poder expresarse
- Adquirir los conocimientos necesarios sobre el lenguaje para poder expresarse
- Saber defender una opinión
- Manifestarse interesado y abierto tanto para escuchar como para ser escuchado
- Desarrollar un comportamiento social solidario y respetuoso que le permita una adecuada integración y relación en su entorno
- Saber analizar y discriminar comportamientos y actitudes socialmente aceptables
- Ser capaz de situarse en diferentes contextos reconociendo los papeles que se deben adoptar en cada situación
- Desarrollar conductas que faciliten el establecer relaciones de convivencia basadas en la consideración y respeto a los demás
- Eliminar actitudes o conductas negativas que le dificulten establecer una relación normalizada con los demás
- Tomar conciencia del valor del grupo para compartir vivencias y las propias ideas, reconociendo el valor de las distintas maneras de pensar y obrar.
- Apreciar el diálogo, el intercambio, la generosidad y la sinceridad como formas de convivencia y como para resolver mejor los problemas o conflictos con otros.
- Mostrar un comportamiento de respeto y de conservación hacia el entorno físico. Respeto a los espacios e instalaciones comunitarias.
- Ampliar su ámbito relacional desarrollando nuevas relaciones con iguales

que ofrezcan unos puntos de identificación distintos a los actuales

- Potenciar la participación de la menor en instituciones sociales del entorno.
- Generar actitudes y conductas positivas hacia personas de otras culturas, promoviendo un intercambio en pos de la igualdad, conservando la especificidad de cada uno.
- Conocer las diferentes realidades sociales y culturales presentes en el entorno en el que viven.
- Superar la visión etnocéntrica de la cultura.
- Facilitar las relaciones recíprocas entre personas de diferentes culturas atendiendo de este modo a la diversidad cultural.
- Conocer y respetar las normas y valores éticos teniendo presente la normativa en los ámbitos de la ética, la política, la justicia y el trabajo.
- Conocer las consecuencias que se derivan de la trasgresión de las norma
- Asumir las normas sociales relativas al respeto a sí mismo y a los otros, y aquellas que regulan las relaciones entre grupos que configuran la propia comunidad.
- Potenciar y modificar, si fuera necesario, su código de normas y escala de valores.

2.2.2.2.- Medio social:

- Conocer e interesarse por los recursos, equipamientos e instituciones sociales de su entorno que le permitan establecer relaciones con iguales y satisfacer sus necesidades cívicas.
- Conocer los recursos lúdicos-formativos de su entorno.
- Conocer los circuitos sociales que le permiten obtener documentación civil para poder ejercer sus derechos y deberes como ciudadanos
- Conocer los medios de comunicación y los servicios que prestan las instituciones sociales
- Tomar conciencia y valorar las consecuencias que derivan de su implicación en ambientes marginales y espacios físicos perjudiciales.
- Reflexionar sobre las influencias negativas derivadas de su entorno relacional y que limitan su desarrollo personal y social.

- Modificar su mundo relacional desenganchándose de las malas influencias
- Lograr su inserción comunitaria utilizando los recursos sociales e integrándose en grupos de relación normalizados.

2.2.2.3.- Medio formativo:

- Valorar el medio educativo como recurso necesario para su formación, de tal forma que le facilite su integración social. Teniendo en cuenta que el itinerario formativo seguido variará en función de la edad de la menor.
- Superar actitudes negativas hacia el medio educativo.
- Desarrollar la motivación y el interés por continuar y mejorar su formación académica.
- Reconocer la importancia de las titulaciones académicas.
- Potenciar la realización de los Programas de Cualificación Profesional Inicial y F.P.O., en aquellas menores que por sus circunstancias personales no puedan acceder a la formación reglada.
- Integrarse en la dinámica formativa estableciendo relaciones y comportamientos de respeto.
- Cumplir con la normativa formativa.
- Desarrollar hábitos de estudio.
- Mantener relaciones de respeto y aceptación hacia los demás, eliminando conductas agresivas.
- Respetar los materiales y entorno físico de las instalaciones educativas.
- Aumentar su participación en las actividades organizadas.
- Superar los sentimientos derivados de su situación de fracaso escolar.

2.2.2.4.- Medio laboral:

- Valorar y desarrollar la motivación e interés por el mundo del trabajo
- Tomar conciencia de la utilidad de una formación laboral
- Estar motivado por su inserción laboral
- Interesarse por conseguir una estabilidad laboral
- Conocer y tener elementos básicos para orientarse profesionalmente de acuerdo con sus intereses, motivaciones personales y posibilidades

laborales.

- Conocer recursos prelaborales que le faciliten una formación laboral.
- Conocer la normativa laboral y su repercusión en sus derechos y deberes
- Conocer las gestiones necesarias para la búsqueda de trabajo.
- Lograr la inserción e integración en un recurso pre laboral y/o laboral que le facilite su desarrollo profesional
- Aceptar su formación en un recurso laboral.
- Facilitar el acceso a un recurso de formación laboral
- Facilitar la incorporación al mercado laboral.
- Consolidar el proceso de integración en los recursos formativos o en su actividad laboral.

2.2.3.- Área del menor y la familia:

Como primer punto hemos de tener en cuenta que en función de las características individuales de cada menor, se potenciarán o no sus posibles relaciones familiares, ya que la propia imposición de estas medidas llevan consigo la consideración de que el ámbito familiar de la menor no es el más apropiado para su desarrollo, no obstante destacamos los siguientes puntos:

- Conocer su papel o posición en la dinámica familiar
- Potenciar la importancia de mantener el contacto con su familia
- Tomar conciencia de su situación personal, respecto al distanciamiento físico con su familia, generando recursos personales para asumirlo y afrontarlo.
- Ayudar a la familia a identificar patrones relacionales disfuncionales en su dinámica
- Ofrecer a la menor estrategias de análisis y conocimiento de cómo su conducta triangula con la dinámica de la familia
- Ofrecer alternativas a la dinámica disfuncional
- Entrenar al sistema en estrategias de cambio de estructura disfuncional a funcional
- Ofrecer un espacio terapéutico para la resolución de los conflictos
- Involucrar al grupo familia en el proceso de la medida judicial de la menor

- Entender desde un principio la posibilidad del reencuentro o de la independencia del joven, en función de las características de la familia, de los recursos de los que se pueda disponer y de las mismas necesidades de la menor o joven
- Ayudar a los padres a diferenciar entre lo que son comportamientos agresivos, violentos y desajustados, de lo que son actitudes propias de una etapa evolutiva adolescente
- Concienciar a la familia de la necesidad de una intervención terapéutica a nivel familiar, de manera que se pueda aprender a corregir aquellas disfunciones que enturbian el sano desarrollo de la dinámica del grupo
- Ayudar a los padres con su sentimiento de fracaso y de culpa por la situación a la que ha llegado su hijo, que se encuentra cumpliendo una medida judicial fuera del entorno de la familia
- Diseñar nuevas e innovadoras estrategias educativas y pedagógicas para las chicas y para los padres, de manera que puedan servir de herramientas para el cambio en la dinámica de la familia
- Pasar del contexto de control que supone la medida judicial, a un contexto de ayuda terapéutica.

2.3.- La intervención educativa: estrategias metodológicas:

A continuación pretendemos abordar las estrategias de intervención en el proceder del recurso de convivencia. Todas ellas se enmarcan dentro de la filosofía teórico-práctica que hemos expuesto en los primeros apartados de este texto, entendiendo que son la proyección de su intención educativa.

En todo caso, la estrategia educativa en un centro de estas características no puede entenderse de un modo conductual y cerrado. La estrategia de intervención es en realidad una herramienta virtual, que nace de la necesidad misma, que precisa de la inventiva y genialidad de los profesionales. Por esta razón, ni podemos recogerlas todas ni quizá todas las que pueden utilizarse o se hayan utilizado resulten suficientes y completamente aclaratorias de lo que supone la intervención.

No obstante y a modo de introducción, y quizá con el objeto de aclarar aún más su intencionalidad dentro del programa educativo de centro, consideramos interesante exponer que todas las estrategias deben basarse en unos principios que, basados en la propuesta de Amorós. P & Ayerbe. P. (2000), podrían proponerse como:

Figura 4: Principios de la intervención educativa.



Elaboración propia

- *Principio de normalización:* En el sentido, no de igualar al menor con el resto de su entorno, sino de propiciar su integración en un marco social aceptado, respetando sus singularidades, carencias y habilidades.
- *Principio de responsabilidad social / Altruismo Social:* Frente a una situación conflictiva en la que un menor se vea involucrado, la comunidad debe participar para solventarla en la medida de lo posible. En este sentido, hablamos de una responsabilidad social de comunidad en relación con la situación de la menor.
- *El principio de individualización:* Teniendo como centro de la atención al menor, como persona individual con características y necesidades

propias, como individuo que es, aunque también contemplándolo dentro de una sociedad en la que vive y se desarrolla.

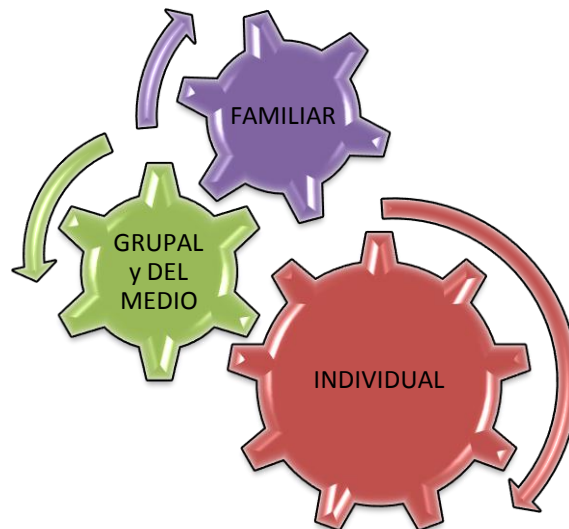
- *El principio de globalidad:* Teniendo al menor objeto de una intervención global, que aúne aspectos físicos, psicológicos, intelectuales, educativos, formativos, familiares, etc.
- *El principio de transdisciplinariedad:* La valoración, planificación y la intervención requieren la participación de profesionales de diferentes disciplinas que realizan distintas aportaciones para conseguir objetivos comunes y construir un nuevo cuerpo conocimientos adaptado a las exigencias y necesidades del recurso, así como de las menores a los que se atiende.
- *El principio de eficacia:* En la organización y certeza de actuación de las diferentes entidades y/o instituciones que deben posibilitar un contacto ágil con los servicios comunitarios y una coordinación competente entre los diferentes recursos.

En este sentido, desarrollaremos la intervención desde dos perspectivas de análisis atendiendo a la naturaleza de la propia intervención y de las herramientas a implementar. Así, por un lado hablamos de un marco general de intervención, que aglutina la estrategia marco a partir de la cual trabajamos (basándonos en el marco teórico explicando anteriormente) con todas las chicas asumiendo la naturaleza de la medida y de los perfiles con los que trabajamos. Aún más, este marco general lo dividiremos en perfiles específicos de intervención de manera que pueda aplicarse a las individualidades de los usuarios.

Por otro lado, la intervención educativa se estructura en torno a tres ejes de trabajo: individual, grupal de convivencia y familiar. Individual para la atención al proceso personal de la menor, con respecto a su historia y percepción de las vivencias. Grupal de convivencia y de intervención en el medio, en cuanto al contenido metodológico y educativo que supone tanto el contexto del centro, lugar en el que revierten todos los aprendizajes del joven, como de los recursos del medio abierto; y por último el eje familiar, como contexto de relación del que la menor proviene y al que tiene que volver. Las estrategias metodológicas que a continuación exponemos se reparten en los ejes en función de su finalidad y

encajan como en un engranaje haciendo que la intervención sea un bloque integrado.

Figura 5: Ejes de trabajo de la intervención educativa.



Elaboración propia

2.3.1.- Estrategias marco de intervención:

Supone la estrategia metodológica de intervención marco a partir de la cual funciona de manera sistemática y aplicada nuestros recursos de Convivencia. Es el resultado de la experiencia aplicada conjugando teoría y práctica.

Con el fin de simplificar su explicación y hacerla adaptable a esta tesis, resolvemos su desarrollo en base a los siguientes apartados y como respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo debemos entender a la menor infractora que reside en nuestro grupo de Convivencia?
- ¿A qué se debe su conducta disruptiva, infractora o disfuncional?
- ¿Qué debe ofrecer el contexto de piso de Convivencia con Grupo Educativo?
- ¿A qué dificultades se enfrenta el Servicio?
- ¿Cuáles son las herramientas de las que disponemos?

En primer lugar, se hace imprescindible comprender que la intervención parte del análisis exhaustivo de la realidad de la menor en base a cuatro conceptos interrelacionados y a los que ya hemos hecho referencia en apartados anteriores:

Figura 6: Conceptos de las estrategias marco de intervención.



Elaboración propia

Empezaremos con la *familia*. Es imprescindible entender la familia como un sistema cuya funcionalidad está sujeta a un restablecimiento continuo del equilibrio, entre el cambio estructural (morfogénesis) y la estabilidad (morfostasis). Cuando este equilibrio es disfuncional, el sistema recurre a la conducta sintomática de alguno de sus componentes a fin de asegurárselo a pesar de que ello implique la patología. La menor residente en el grupo de convivencia será la portadora del síntoma.

El estudio del Ciclo Vital Familiar es importante para establecer hipótesis de partida que expliquen la disfunción o la patología, puesto que el devenir de la vida familiar se desarrolla funcionalmente entre la transmisión generacional de modelos de relación y el estrés de la familia de adaptación a los cambios. El momento del ciclo vital y la emoción expresada (síntoma) forman un cuerpo común, de manera que existe una correspondencia entre la expresión disfuncional o patológica y el momento evolutivo bloqueado. Dada las características de nuestro recurso y las edades de las menores susceptibles de

estar en él, nos centraremos en el estudio de la etapa “Familia con hijos adolescentes” cuyas particularidades pasamos a comentar. Cancrini. L (2001).

La adolescencia es una etapa del ciclo vital familiar que se caracteriza por la diferenciación del adolescente respecto de la figura paterna, y para ello, el adolescente debe rebelarse contra aquella. Si el sistema familia no ofrece una ecuación funcional entre morfogénesis y morfostasis en el sentido que hablábamos anteriormente, surgirán dificultades y bloqueos, debido a que ¹:

1. El subsistema parental no recoge la información de que el hijo ha crecido y no adecúa las modalidades relacionales del momento vital.
2. El hijo ha sido instrumentalizado como medio para definir la relación conyugal, por lo que su salida desestabiliza demasiado a la pareja.
3. El hijo es parentalizado produciéndose una confusión en los límites de los subsistemas.
4. La pareja no llega a definirse y tener identidad como tal, de manera que surgen dificultades existentes desde entonces y que no fueron totalmente resueltas.

La consecuencia de este bloqueo, es la desconfirmación y la consiguiente conducta sintomática que hace a la menor ingresar en el recurso de convivencia.

Cuando hablamos de que el concepto *comunicación* es importante para nuestra metodología nos referimos, como apuntábamos en el apartado teórico, a que es importante identificar la dinámica comunicativa que hace a la adolescente residente en nuestro recurso objeto de una continua desconfirmación por parte de la dinámica familiar. Desde un punto de vista relacional, toda conducta desadaptada o patológica tiene su origen en una dinámica comunicativa disfuncional, no pudiendo la familia ni la menor haber desarrollado estrategias por si mismas que pudieran desenmarañar esa dinámica (de lo contrario no habrían llegado al recurso de Convivencia). El síntoma en la menor, debemos entenderlo como esa imposibilidad de denunciar la desconfirmación que tanto está afectando a su validación personal.

¹ CL Meléndez León, AR Rojas Carranza, YE Yanes - 2009 - ri.ues.edu.sv

A partir de aquí es donde tiene cabida el concepto *identidad* como el constructo que define el yo y la existencia.

Es precisamente la capacidad yóica del hombre la que le permite interaccionar con el entorno y fin de perpetuarse en el tiempo y sobrevivir, entendiéndose como un proceso natural para el que estamos cargados genéticamente pero que sólo resulta de la interacción con el medio y más concretamente con la familia.

Debido a que nuestro yo, el yo de la menor que atendemos en nuestro recurso, se define y construye en la relación y comunicación familiar, de la salud de ésta dependerá el self de las menores, ya que si la dinámica relacional es desconfirmante y ante la imposibilidad de denunciarla, el yo manifiesta la conducta sintomática a fin de restablecer la confirmación. Empero, si además esta misma dinámica familiar es disfuncional o patológica, utilizará la conducta de la adolescente como elemento estabilizador, perpetuando las condiciones relacionales que la sustentan.

Por último, relacionamos el concepto de *apego* como modelo representacional que la menor ha interiorizado del cuidado que recibió de sus adultos en su sistema familiar y que viene a definir cómo ella establece sus relaciones con los otros, dándonos pistas de sus características personales y de sus necesidades. Su diagnóstico preciso facilitará desarrollar estrategias adecuadas para la intervención.

Acomodar al menor al contexto residencial requiere de un estudio pormenorizado no sólo del expediente que obre en Fiscalía y Juzgados de Menores o de otros profesionales o instituciones públicas o privadas, sino de la observación exhaustiva de su conducta y manera de relacionarse en las primeras semanas de estancia en la casa en base a los cuatro conceptos que acabamos de repasar. Del mismo modo, como cada menor es diferente, las estrategias a aplicar deben ser diferentes e individualizadas para cada una de ellas.

Uno de los primeros ejercicios que nos planteamos para el desarrollo de herramientas específicas para la intervención, es la relación entre el tipo de apego de la menor y el estilo educativo recibido. La conducta debemos

entenderla como funcional y no como estructural, es decir, la conducta tiene una función homeostática para su sistema funcional; no es que la menor sea “así”.

De este modo, entendemos que la educación recibida a partir de los estilos educativos de los padres, debería ser una adecuada ecuación entre las necesidades afectivas y normativas de las menores, y cómo esta ecuación se relaciona con el tipo de apego ellas que despliegan.

Cuadro 7: Estilos educativos y modelos de apego.

estilo educativo	modelo de apego
<ul style="list-style-type: none"> •Democrático: Adecuada ecuación entre atención normativa y afectiva. Comunicación alta. •Autoritario: Adecuada o excesiva atención a las necesidades normativas y pobre atención a las necesidades afectivas. Comunicación baja. •Permisivo: Desatención de las necesidades normativas e inadecuada atención de las necesidades afectivas. Comunicación alta. •Negligente: Negligente atención tanto de las necesidades normativas como afectivas. Comunicación baja 	<ul style="list-style-type: none"> •Apego Seguro: Cómodo con la intimidad y la autonomía. Buena imagen de sí mismo y de los demás •Apego Inseguro Evitativo: (Resistente). Contra-dependiente. Mala imagen de los demás, alta de sí mismo •Apego Inseguro Ambivalente: (Preocupado). Muy dependiente. Buena imagen de los demás. Mala de sí mismo •Apego Inseguro Desorganizado: Temeroso. Mala imagen de los demás y de sí mismo.

Elaboración propia

A partir del cuadro, es fácil identificar cuáles serán las necesidades de las menores en atención al estilo educativo recibido y su estilo de apego, de manera que el equipo de intervención, partiendo de un estilo educativo democrático, deberá compensar las necesidades de la menor en atención a las privaciones de la ecuación comentada.

1.- Herramientas para el apego inseguro evitativo. Holmes. J. (2009). La menor insegura evitativa, aprendió que el cuidado del adulto llega a través de la norma y se aleja ante el despliegue emocional. Interiorizó que no debe mostrar sus sentimientos y que debe pasar relacionalmente desapercibida. Las herramientas, por tanto, deben ir encaminadas a ayudarle a conectar con lo emocional y a

validarse como individuo emocionalmente activo. Sería un error volcar sobre estas menores herramientas de corte exclusivamente normativo, puesto que revierten en perpetuar su conducta y son muy desconfirmantes en su caso. Señalamos algunas:

- Educación emocional.
- Distensión normativa.
- Validación emocional.
- Convivencia.
- Participación grupal.
- Espejo emocional.

Que una menor tenga un apego inseguro evitativo, no significa que no pueda desplegar conductas inapropiadas o incluso agresivas, lo cual tampoco significa que no necesite atención normativa, sobre todo cuando aparecen conductas disfuncionales. Lo que sí debemos tener en cuenta es la adecuada ecuación entre lo normativo y lo afectivo, donde éste último debe tener un papel predominante.

2.- Herramientas para el apego inseguro ambivalente. Tapia. LM & Bravo. LG. (2002): La menor insegura ambivalente aprendió a intensificar su conducta para obtener una inadecuada atención por parte del adulto, donde las necesidades normativas no son cubiertas (desorden organizativo) y las afectivas son atendidas desde las necesidades del adulto, no las reales de la menor. Las herramientas de trabajo deben ir por tanto encaminadas a potenciar rutinas contenedoras donde lo emocional pueda meta comunicarse. Es importante evitar con estas menores entrar en interacciones simétricas, puesto que su ambivalencia enloquece al adulto que tiende a responder de manera normativa pero desproporcionada. Algunas herramientas son:

- Rutina.
- Normatividad.
- Contención.
- Estructura.
- Refuerzo Positivo.
- Eficacia y brevedad de las intervenciones.

Los y las adolescentes ambivalentes, frecuentemente, son fuente de conflictos y conductas desafiantes, pero es importante no entrar en simetría con ello y entender el conflicto que ponen delante de nosotros como una manera desafortunada de pedir lo que necesita. Si es necesario aplicar el castigo como herramienta educativa (pérdida de privilegios, tiempos fuera, etc.) mejor más en número y de corta duración que una corrección que contenga toda la intervención, que se alargue en el tiempo y de la que esperemos que la menor reflexione, porque no lo hará.

3.- Herramientas para el apego inseguro desorganizado. Gómez. E, Muñoz. MM & Santelices. MP. (2008): Afortunadamente, sólo se evidencia un cuatro por ciento de la población con un apego inseguro desorganizado, y decimos afortunadamente porque es el más disfuncional y patológico. De hecho, tanto el apego evitativo como el ambivalente no comportan patología en sí y sus portadores no precisarán de atención psicoterapéutica más de lo que lo pueda precisar cualquiera con un apego seguro. No obstante, ante las menores con un apego desorganizado, nos enfrentamos a un conflicto de mucha más envergadura y complejidad. El niño desorganizado realmente no sabe qué esperar del adulto, pues éste ha sido fuente de dolor y maltrato, moviéndose por ende tanto dentro de la evitación como de la ambivalencia. Las herramientas son difíciles de describir puesto que se alterna mucha ambigüedad en sus necesidades, requiriéndose mucha observación, paciencia, probar y cambiar estrategias en función de las necesidades del momento. Es importante la psicoterapia.

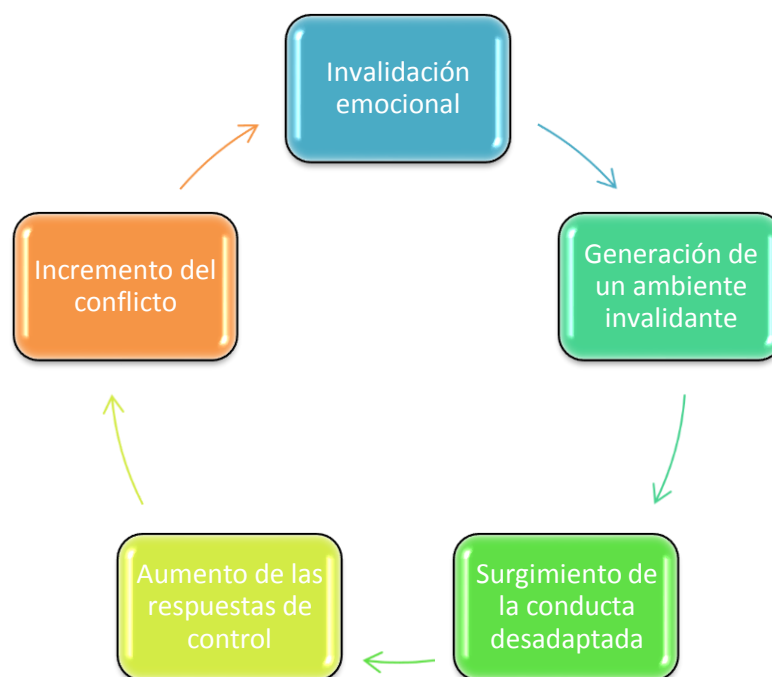
Traducir estas estrategias a las menores supone convertir el contexto residencia de Convivencia en un contexto validante, donde su identidad se vea suficientemente reforzada para poder esgrimir herramientas de autoconstrucción (autopoiesis). Supone, en definitiva dar un salto del contexto invalidante de la unidad familiar al contexto validante del centro.

Marsha Linehan, define el contexto invalidante como muy nocivo para el niño/a con una alta vulnerabilidad emocional. A su vez, el individuo emocionalmente vulnerable provoca la invalidez de un medio que de otra manera sería sustentador. Una característica, dice la autora, del ambiente invalidante es

la tendencia a responder errática e inapropiadamente a la experiencia privada (por ejemplo a las creencias, pensamientos, sentimientos y sensaciones de la menor) y, en particular, a ser insensible frente a la experiencia privada no compartida con el grupo. Los ambientes invalidantes tienen a responder de una manera exagerada (por ejemplo, reaccionar exageradamente o demasiado poco) a la experiencia que sí es compartida por el grupo.

Funcionaría como en el siguiente esquema:

Cuadro 8: Contexto invalidante.



Elaboración propia

La diferencia debe marcarse en el contexto residencial, es decir, cuando la menor comienza a cumplir su medida judicial en el medio abierto. El contexto de la casa y sus aportaciones deben convertirse en un contexto validante frente, de manera que puedan desarrollarse adecuadamente las diferentes estrategias de atención individual a las menores y con la finalidad de promover la construcción identitaria y la confirmación. En este sentido, el Grupo de

Convivencia se convierte en un contexto de seguridad para el crecimiento y el aprendizaje.

Construir un contexto validante supondrá. Elaboración propia. (2017):

- Dar siempre una respuesta a la conducta de la menor y de manera coherente entre todos los miembros del equipo
- Validar la experiencia privada no compartida rescatando el sentimiento y lo que de intención positiva pudiera tener la conducta
- Rescatar la parte positiva también a través de los recursos de que la menor ya dispone, de forma que el cambio en la expresión no suponga una renuncia a los contenidos de su identidad.
- Ofertar vías que promuevan y se basen en la progresiva responsabilización.
- Partir de los profesionales como referentes, que contienen las conductas inapropiadas y las traducen interviniendo sobre la inestabilidad emocional de la menor desde su propia estabilidad.

La validación no parte solo de la detección del contenido de la expresión no compartida, sino que también esta última puede crearse como una nueva narrativa en el seno de la relación del menor con el profesional hacia el que desarrolla un apego seguro. Dicha narrativa supone una “traducción” de los contenidos incontrolados, proyectados en la relación. Así, desde la zona de desarrollo próximo, el educador demuestra y valida a la menor no solo en lo que hace, sino en lo que puede llegar a hacer. Lara. L & Cyrulnik. B. (2009): *“tu existes en mi consideración y lo que tú haces es importante para mí”*.

En contrapartida, debemos tener en cuenta qué iniciativas bloquean la construcción de un contexto validante, puesto que es relativamente fácil caer en ellas. Se bloquea el beneficio del contexto validante cuando. Elaboración propia. (2017):

- No se da una respuesta-consecuencia a la conducta, ya que se valida lo negativo y se genera una sensación de impunidad que refuerza la identidad en torno a ese comportamiento.
- Sólo se da una consecuencia negativa a la conducta pero no se valida la expresión emocional que hay detrás.

- La consecuencia responde a la conducta de la expresión compartida con el grupo pero de forma no coherente o desproporcionada.
- El cambio supone una renuncia a la identidad y no parte de los recursos de la menor.

Podemos definir hasta tres acciones para la conservación y promoción de contexto validante, marcándose la diferencia entre ellas en función del momento de actuación: la prevención, la acción y la resolución. Jaramillo. S. (2014).

Cuadro 9: Diferentes acciones del contexto validante.

Preventiva	Activa	Aplicar reglas y sus consecuencias inmediatamente	Resolutiva
<ul style="list-style-type: none"> •Consecución de condiciones relacionales y estructurales que generen un clima donde todos los agentes vayan descubriendo las necesidades emergentes (rutina) 	<ul style="list-style-type: none"> •Actuar, no sermonear •No negociar en el momento en que se produce la conducta disruptiva •Distribuir el espacio de manera que las chicas sientan la proximidad del educador para su control 	<ul style="list-style-type: none"> •Vigilar, recordar y revisar los contratos sociales 	<ul style="list-style-type: none"> •Proporcionar un control físico de seguridad en aquellas situaciones en las derivándose un daño para el menor o para otros, éste no sea capaz o no esté dispuesto a controlarse él mismo

Elaboración propia

La preventiva irá encaminada a promoción y conservación del ambiente validante. Es la mejor y más eficaz estrategias para conservar un buen clima en el centro, de manera que el grupo de convivencia se acomoda a su funcionamiento y se auto regula en sus conflictos. En todo caso, y puesto que el recurso asume determinadas características funcionales y no estamos exentos de conflictos puntuales en la cotidianeidad de la convivencia, en estos casos tiene lugar la función activa, encaminada a abortar lo desconfirmante del conflicto y reconducir la situación hacia un clima adecuado de confirmación de la identidad de la menor. Por último, la acción resolutiva tendrá como objetivo afrontar

contenciones puntuales cuando el conflicto sea de más compleja resolución. En posteriores epígrafes, se detallarán estrategias específicas.

2.3.2.- Estrategias marco para perfiles específicos:

Nuestros años de experiencia en la ejecución de la medida judicial de Convivencia con Grupo Educativo nos ha permitido diferenciar perfiles para afinar marcos de intervención y así responder de manera más adecuada a las necesidades de las menores atendidas en nuestras casas.

En este sentido, podemos señalar cuatro grupos-perfil en los que podríamos encuadrar la práctica totalidad de las chicas que atendemos y de las familias que atendemos, sin perjuicio de determinados casos para los que, no ajustándose adecuadamente a estos perfiles, se desarrolle en su momento un plan de intervención individualizado.

En todo caso y como la mayoría de las características en menores y familias atendidas suele encajar en nuestra experiencia, a continuación detallaremos cómo se interviene particularmente en estos casos, diferenciando las necesidades de cada uno de ellos y sus características socio-familiares. Ha de entenderse de todas maneras que esta presentación se definiría dentro de un marco más general y se afinaría en la práctica en el caso de cada una de las chicas atendidas.

Como hemos comentado, tras casi diez años de trabajo con menores infractores en grupos de Convivencia, podemos señalar cuatro perfiles principales:

- Trastornos disociales y oposicionistas-desafiantes.
- Toxicomanías juveniles.
- Menores pertenecientes a familias multiproblemáticas.
- Trastornos de la alimentación.

Señalaremos como aclaración que el enunciado estos perfiles no tienen por qué definir la conducta de la menor o el delito que cometieron y que les llevó a cumplir una medida judicial. Partimos, desde nuestra perspectiva, que síntoma (conducta disruptiva) y conflicto relacional son dos cosas diferentes.

2.3.2.1.- Trastornos disociales y oposicionistas desafiantes:

Dentro de los que agruparíamos una gran parte de las medidas que se cumplen en los centros de convivencia relacionadas con la violencia filioparental. Responden a la siguiente estructura:

- Características socio familiares: familias de clase media, media-alta. Padres no diferenciados de sus respectivas familias, problemas conyugales de instauración antigua, conflictos relacionales no resueltos. Patrones de comportamiento en la familia heredados de generaciones anteriores. Pareja triangulada con el hijo/a.
- Características del menor: hijo/a instrumentalizado o parentalizado. Adolescencia desconfirmada que provoca la aparición de un síntoma (conducta disocial, inhibida, oposicionista, agresiva, violenta, disruptiva, etc.) y que a su vez sirve de equilibrio para la perpetuación del sistema familiar.
- Desarrollo del trabajo: Validación de la identidad adolescente de la menor en el recurso de convivencia, ayudándola a identificar patrones comportamentales que perpetúan la dinámica familiar. Paralelo trabajo familiar para, en la medida de lo posible, aclarar el conflicto que triangula a la menor. Si la pareja puede resolver el conflicto conyugal, apoyar estrategias para la afrontar la convivencia familiar diferenciando la adolescencia de la menor del conflicto abierto en la pareja. Si el conflicto no se puede señalar, ayudar a la menor a contrarrestar las estrategias familiares que perpetúan su conducta disocial. Requiere una primera fase de validación en el grupo de convivencia, una segunda fase de asunción del conflicto y posicionamiento de los miembros del grupo familiar (si los padres pueden señalar su conflicto facilitarán la validación de la hija, sino empezarán a boicotear todo el trabajo terapéutico) y una tercera fase que, dependiendo de las características de la anterior, irá encaminada a afianzar las estrategias de resolución y validación en el contexto familiar mediante visitas y permisos.

2.3.2.2.- Toxicomanías Juveniles:

Como síntoma en sí, el consumo de tóxicos debe entenderse como un intento de equilibrar el sistema, por lo que su abordaje debe ir orientado a la familia y a la validación de la menor en el contexto residencial. En la clasificación de las toxicomanías hay cuatro criterios a tener en cuenta en cada una de ellas, distinguiendo entre el tipo de psicopatología emergente (es decir, si no existiera el consumo de la sustancia, qué patología aparecería en el individuo), el tipo de estructura o juego comunicacional familiar, la sustancia consumida y, por último, la relación que la menor y su familia puede establecer con el servicio de Centro de Convivencia y sus profesionales. Cócola. F. (2018).

- Toxicomanía tipo A (traumáticas): De escasa entidad en nuestro servicio, la patología emergente está relacionada con un duelo o trauma no superado, encontrándose la familia en un momento del ciclo vital muy estresante (la desvinculación está en proceso y las nuevas vinculaciones no son lo suficientemente fuertes). El uso de la droga es analgésico y autodestructivo. La relación con el contexto de residencia suele ser buena así como el pronóstico. Estos perfiles o no llegan al centro de convivencia (puesto que suelen encontrar ayuda antes) o si llegan suelen estar poco tiempo por su buen pronóstico.
- Toxicomanía tipo B (sustitutivas de neurosis actual). Es la de mayor calado dentro de las toxicomanías susceptibles de trabajar en Centros de Convivencia, debido sobre todo a que guarda una semejanza importante con los trastornos disociales y oposicionistas-desafiantes, de ahí su nombre sustitutiva de neurosis actual (concepto psicoanalítico relacionado con los conflictos en la adolescencia). La emergencia patológica está relacionada con los conflictos de diferenciación en la adolescencia y con un malestar psicológico inespecífico, mientras que la dinámica familiar incurre en la sobreprotección de uno de los progenitores, la triangulación, la debilidad de estructura y el conflicto conyugal abierto. El consumo de la droga no es grave y suele ser explícito (los padres han cogido a la menor consumiendo), a la vez que la relación con el recurso suele ser también abierta y explícita en la definición de la demanda. Trabajo de validación

en el recurso de convivencia acompañado del trabajo familiar. Buen Pronóstico.

- Toxicomanía tipo C (de transición). También de cierto calado en los recursos de convivencia aunque de más compleja resolución. El consumo del tóxico esconde dinamismos neuróticos y psicóticos, trastornos de la personalidad límite e incluso trastornos graves de la personalidad. La familia funciona dentro de la paradoja, donde sus miembros fracasaron en su desvinculación, gestionándose en una hybris simétrica (conflicto conyugal soterrado). El uso de la droga es muy destructivo y la relación con el servicio suele ser muy ambivalente, no hay una demanda clara y se torna reactiva cuando se empieza a identificar el conflicto. Si el consumo de la adolescente no es muy grave, suele aparecer mejoría tras varios meses de trabajo con la menor en el centro (validación), si bien la vinculación paradójica con el núcleo familiar es tan potente y dependiente que es muy difícil ayudarles a identificar los mecanismos que sustentan su conducta.
- Toxicomanía tipo D (sociopáticas): tampoco suelen ser muy comunes, pues no es un perfil de menores muy abundante en medio abierto. La emergencia está relacionada con los comportamientos disociales y con dinámicas familiares muy desorganizadas. El consumo de la droga tiene un interés de transgresión y su relación con el servicio es bastante difícil por lo limitador que se define el contexto. No obstante, podemos añadir que si bien no se encuadran muchas menores dentro de este tipo de toxicomanías, si podemos señalar un número relativo de trastornos disociales que muestran toxicomanías leves relacionadas con las sociopáticas, sin alcanzar niveles tan graves como los descritos dentro de la misma. En estos últimos casos, el pronóstico suele ser bastante bueno si puede hacerse una buena vinculación con el centro de residencia y un buen trabajo de apego seguro.

2.3.2.3.- Menores pertenecientes a familias multiproblemáticas:

Hemos señalado con anterioridad el notable incremento de menores que llegan al Centro de Convivencia provenientes de entornos familiares aparentemente funcionales y de un nivel socioeconómico estable. No obstante,

eso no quiere decir que no nos encontremos con otros menores provenientes de contextos familiares muy diferentes. Sigue existiendo un porcentaje en nuestros centros de niños y niñas de familias de entornos desestructurados, muy disfuncionales y desorganizados, de contextos socioculturales más o menos desfavorecidos. Estos menores responden a unas características muy peculiares en las que es necesario recabar.

Las menores pertenecientes a familias multiproblemáticas no destacan por su conducta sintomática de la misma manera que lo hacen sus compañeras de otros perfiles. Su conducta disruptiva no es la única conflictiva dentro de la dinámica familiar (probablemente ni siquiera la más grave ni la más patológica), por lo que el sistema familiar se sustenta, podríamos decir, de varios síntomas entre sus integrantes. Cuando una de estas menores llega al centro, normalmente no lo hacen por petición o búsqueda de ayuda de la familia, sino por la comisión de otro tipo de delitos no directamente relacionados, en principio, con la dinámica de la familia, por lo que les cuesta comprender la necesidad de que su hija resida, por el tiempo que el juez estipule, en un centro de Convivencia. En este sentido, el abordaje de estos casos debe ser diferente. Gómez. E, Muñoz. MM & Haz. AM. (2007):

En primer lugar debemos entender las características de la familia multiproblemática. Son familias que se comportan como sistemas recursivos, en la medida que reaccionan ante las dificultades creando situaciones que traerán dificultades posteriores. En su interior se ha activado un circuito desorganizador, es decir, funcionan mal tanto en sus tareas organizativas (económicas, de instrucción, de protección, domésticas, etc.) como expresivas (gestión de las tensiones, nutrición emocional, exigencias de intimidad, estabilidad afectiva, etc.). La comunicación de sus miembros se caracteriza por un intercambio muy limitado de informaciones y una experiencia cognitiva y emotiva indiferenciada para cada individuo, dando más importancia a los aspectos relacionales que a los comunicativos de los mensajes y un caos generalizado que refuerza el desorden relacional y la desorganización estructural.

- Suelen tener un historial importante en los Servicios Sociales Comunitarios, incluso de varias generaciones en la historia. Alto grado de institucionalización

- No presentan una demanda clara al recurso, o incluso no se explicita ningún tipo de demanda, por lo que el trabajo familiar es muy limitado. Estas familias no comprenden (o no creen necesitar) el tipo de ayuda que podemos ofrecerle, y en todo caso solicitan una ayuda que se escapa a nuestras competencias
- La conducta de la menor mejora una vez pasan algunos meses de estancia en el centro llegando incluso, en medidas de duración adecuada, a estabilizarse debido a la validación que se inicia con el proceso de estancia en la casa. La complejidad de estos casos reside en transferir esa validación en el grupo de convivencia al núcleo sociofamiliar. Dependiendo de la flexibilidad de la familia para aceptar al equipo interviniente se pueden conseguir más o menos objetivos
- Es imprescindible una adecuada relación terapéutica con la familia, de manera que ésta valide el trabajo de los profesionales y no los instrumentalice como suelen hacer con los equipos institucionales
- También se hace imprescindible en este tipo de casos, priorizar entre la multiplicidad de problemas y conflictos que subyacen en la familia, entendiendo desde el principio que no todos se pueden abordar.

2.3.2.4.- Trastornos de la alimentación:

No directamente relacionados con conductas disruptivas en las menores residentes en nuestra casa, hemos querido reseñar este perfil atendiendo a que hemos podido observar algunos casos ajustados a este perfil en conjunción con alguno de los anteriores.

El trabajo con los trastornos de la alimentación requiere también un estudio exhaustivo de las características de la menor, pues cursa con unas dinámicas familiares muy particulares a tener en cuenta a la hora de diseñar la intervención específica para estos casos.

En primer lugar, es necesario distinguir el diagnóstico de la anorexia nerviosa o bulimia, diferenciándolo de procesos transitorios de trastornos de la alimentación. Con todo, la intervención que pudiéramos diseñar para estos casos siempre irá acompañada por un seguimiento médico que marcará las pautas

físicas a controlar. Para establecer un diagnóstico inicial, habrá de identificar los siguientes criterios. Espina. A, Ortego. MA & Ochoa. I. (2002):

- Rechazo a mantener el peso corporal igual o por encima del valor mínimo normal, considerando la edad y la talla (con pérdida de peso que da lugar a un peso inferior al 85% del esperado)
- Miedo intenso a ganar peso o a convertirse en obeso, incluso estando por debajo del peso normal
- Alteración de la percepción del peso o la silueta corporal, exageración de su importancia en la autoevaluación o negación del peligro que comporta el bajo peso corporal
- En mujeres postpuberales, presencia de amenorrea. Ejemplo, la ausencia de al menos tres ciclos menstruales consecutivos (se considera amenorrea cuando la menstruaciones aparecen únicamente con tratamientos hormonales).

Como factores predisponentes en la anorexia nerviosa, destacaremos las dificultades en estas adolescentes para establecer la identidad y acceder a la individuación, características que ya hemos señalado en otros perfiles como los trastornos disociales o las toxicomanías tipo C. Las personas pacientes anoréxicas se perciben a sí mismas como habiendo perdido el control de su conducta, sus necesidades y sus impulsos, como no siendo las dueñas de sus propios cuerpos, como careciendo de un centro de gravedad. Por el contrario, se sienten bajo la influencia de fuerzas externas.

Dentro de la familia, solemos encontrarnos con unos padres sobreprotectores, muy ambiciosos, preocupados por la apariencia y el éxito. Detrás de esa fachada, se esconden alianzas encubiertas, distorsiones en la comunicación y conflictos conyugales no resueltos. A pesar de estos, se trata de familias rígidamente inseparables, manifestándose en la pareja necesidades inconscientes de confianza en el otro, necesidades que, aunque parcialmente insatisfechas, minan en ambos el impulso a la autonomía y a la exploración de nuevos vínculos.

En medio de ese conflicto y ante el sentimiento de culpa por verse obligada a elegir, es donde sintomatiza la menor anoréxica.

En primer lugar, para diseñar una adecuada intervención, es necesario identificar entre una anorexia estable (menores libres de trastornos del pensamiento, cuando la instauración es reciente) y anorexia con graves trastornos de la experiencia, el pensamiento y la comunicación. Señalar que, hasta el momento, los casos que han podido cursar con anorexia en nuestro centro de Convivencia femenino, se han identificado dentro del primer subtipo, siendo la segunda clasificación de formulación mucho más compleja no siendo posible su abordaje desde el tratamiento ambulatorio.

En este sentido, las líneas generales de trabajo en el Grupo de Convivencia con estas menores se orientará hacia:. Elaboración propia. (2017):

- En primer lugar, asegurar la colaboración de un clínico que controle el estado físico de la menor.
- Advertir a la menor que sólo podrá proseguir la terapia en el centro si no está en peligro su salud.
- No insistir en el síntoma, ni interrogará sobre vómitos ni laxantes (estas cuestiones se controlan directamente desde la rutina del centro y si se insiste de otra manera en ellas estaríamos repitiendo los esquemas familiares que perpetúan el síntoma).
- No hacer observaciones o interpretaciones que la menor pueda vivir como desvaloraciones.
- No hacer críticas con respecto a los padres, siendo testigos partícipes en la progresiva toma de conciencia de los aspectos negativos de la relación parental.

En definitiva, se trata de reforzar el yo de la menor frente a su sentimiento de inadaptación o de impotencia y al terror de ser dominada e invadida por el poder de los demás. Así mismo, el trabajo familiar paralelo a la validación de la menor en la casa, conllevará:. Elaboración propia. (2017):

- Intervención en las modalidades de calificación de las comunicaciones de los otros miembros de la familia.
- Intervención en el problema de liderazgo dentro de la familia.
- Intervención en las alianzas ocultas.

- Intervención en el problema de la culpa.
- Intervención en los rituales familiares.

2.3.3.- Estrategias para la intervención individual:

Se definen como las herramientas de atención al trabajo personal e individualizado con la menor desde la perspectiva de los ejes de intervención (individual, grupal y del medio y familiar. En este trabajo se implementan las estrategias orientadas a que la menor pueda conocer su realidad, hacer una reflexión personal sobre su vida y su identidad. Elaboración propia. (2017).

2.3.3.1.- La acción tutorial:

Podemos entender la tutoría como una acción educativa y programada, dirigida a promover la adquisición, de una manera efectiva, de los objetivos educativos y de vida que le serán necesarios para un retorno a la comunidad con más posibilidades de conducirse de forma prosocial. Por ello esta acción tutorial debe ser individualizada y dirigirse a la totalidad de la persona.

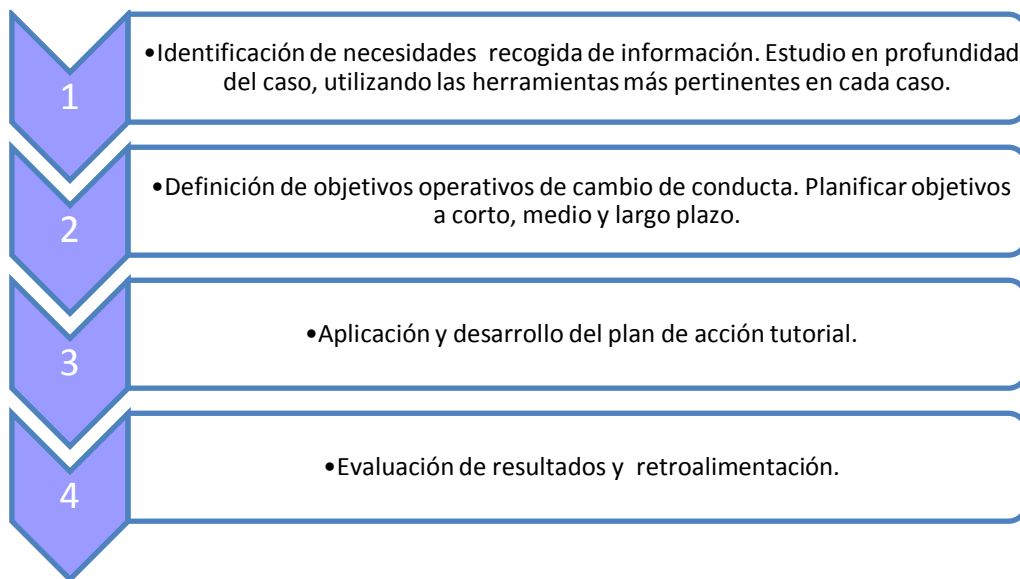
Por una parte, supone considerar que cada una de las menores es una persona concreta con características particulares que requiere una atención individualizada; por la otra, surge el principio de que el objeto de la educación es la persona completa, es decir, que el educador debe ayudar al o la menor a crecer y madurar en todos los ámbitos de desarrollo personal.

El alcance de la acción tutorial, entendida como responsabilidad de los/las educadores/as, tiene dos vertientes que se complementan. Elaboración propia. (2017):

- a) la preparación para la vida, que comporta tener en cuenta los aspectos socializadores del centro y, en consecuencia, hacer que los aprendizajes sean funcionales, mantengan conexión con el entorno de la menor y las preparen para el futuro que les espera y que ellos mismos tendrán que configurar;
- b) la orientación de los/las menores para que hagan rendir al máximo los procesos de aprendizaje mediante el uso de las estrategias adecuadas.

La acción de la tutoría se inicia en el momento del ingreso de la menor en el grupo de convivencia y se desarrolla a lo largo de toda su estancia. Como cualquier intervención, educativa o no, para que sea productiva ha de tener unos requisitos mínimos en programación y planificación. Dentro de este marco de la acción tutorial hay un conjunto de fases que hemos de seguir:

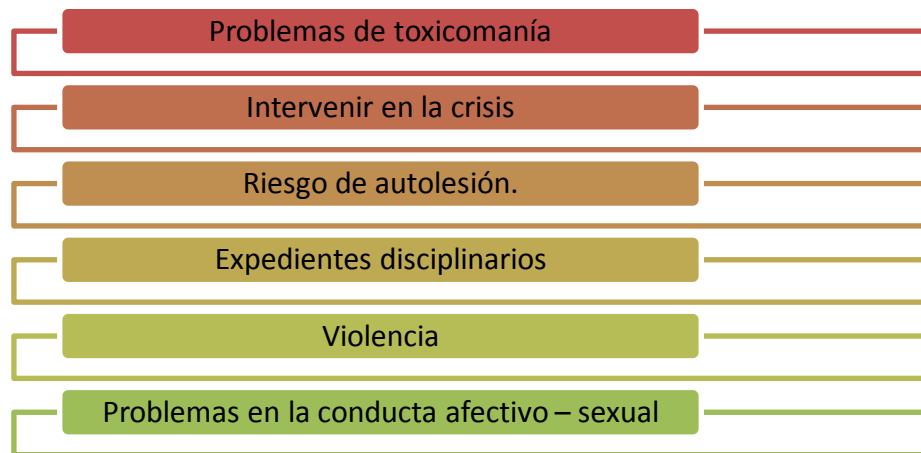
Cuadro 10: Fases de la acción tutorial.



Elaboración propia

A lo largo del tiempo que permanece la menor en el grupo de convivencia se pueden presentar diferentes tipos de problemas. El enfoque que hemos dado a la tutoría hasta aquí, de carácter preventivo, no supone que no se haya de intervenir cuando se producen situaciones problemáticas que exigen una respuesta rápida y específica por parte del/ la educador/a. De entre todas las posibles detallamos las siguientes:

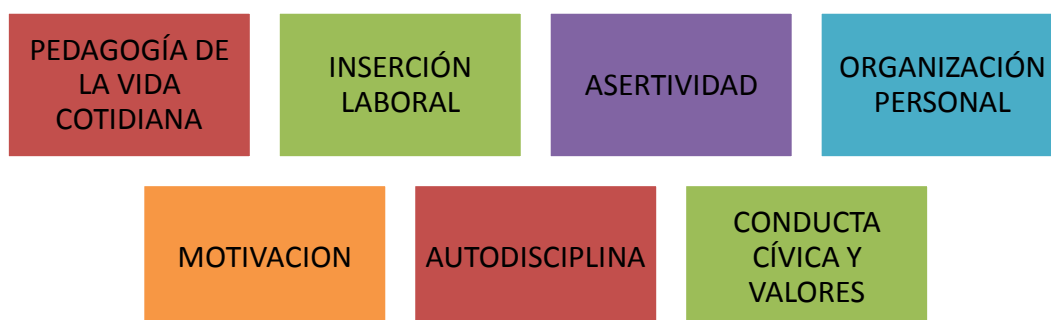
Cuadro 11: Tipologías de problemas en las menores.



Elaboración propia

Por otro lado, uno de los apartados más importantes de la acción tutorial es la orientación hacia la reinserción o la transición al medio exterior de la menor a la sociedad, a otro recurso o a su familia trabajando aspectos como:

Cuadro 12: Aspectos a trabajar con las menores.



Elaboración propia

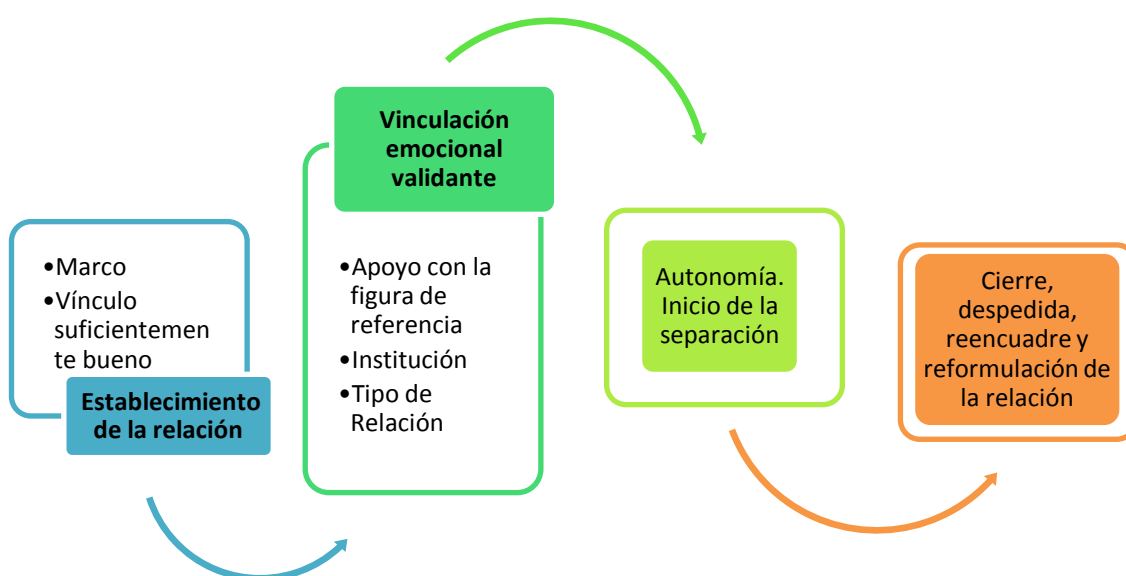
2.3.3.2.- La contención validante:

Como una de las estrategias imprescindibles para la intervención educativa en el área socio-personal. Validar a la menor supone que ésta pueda descubrir quién es en realidad más allá de las etiquetas sociales, familiares o personales con las que pueda haber llegado a nosotros al centro. Ser validado supone en definitiva descubrir que uno tiene significado y es reconocido como válido y oportuno por el resto del grupo.

En este sentido, el centro de convivencia ha de convertirse en un contexto o ambiente validante como ya hemos explicado con anterioridad, de manera que se de identidad a las vivencias y sentimientos de la menor. Para ello, para validar esas emociones se hace la siguiente propuesta en cuanto a etapas y fases:

ETAPAS

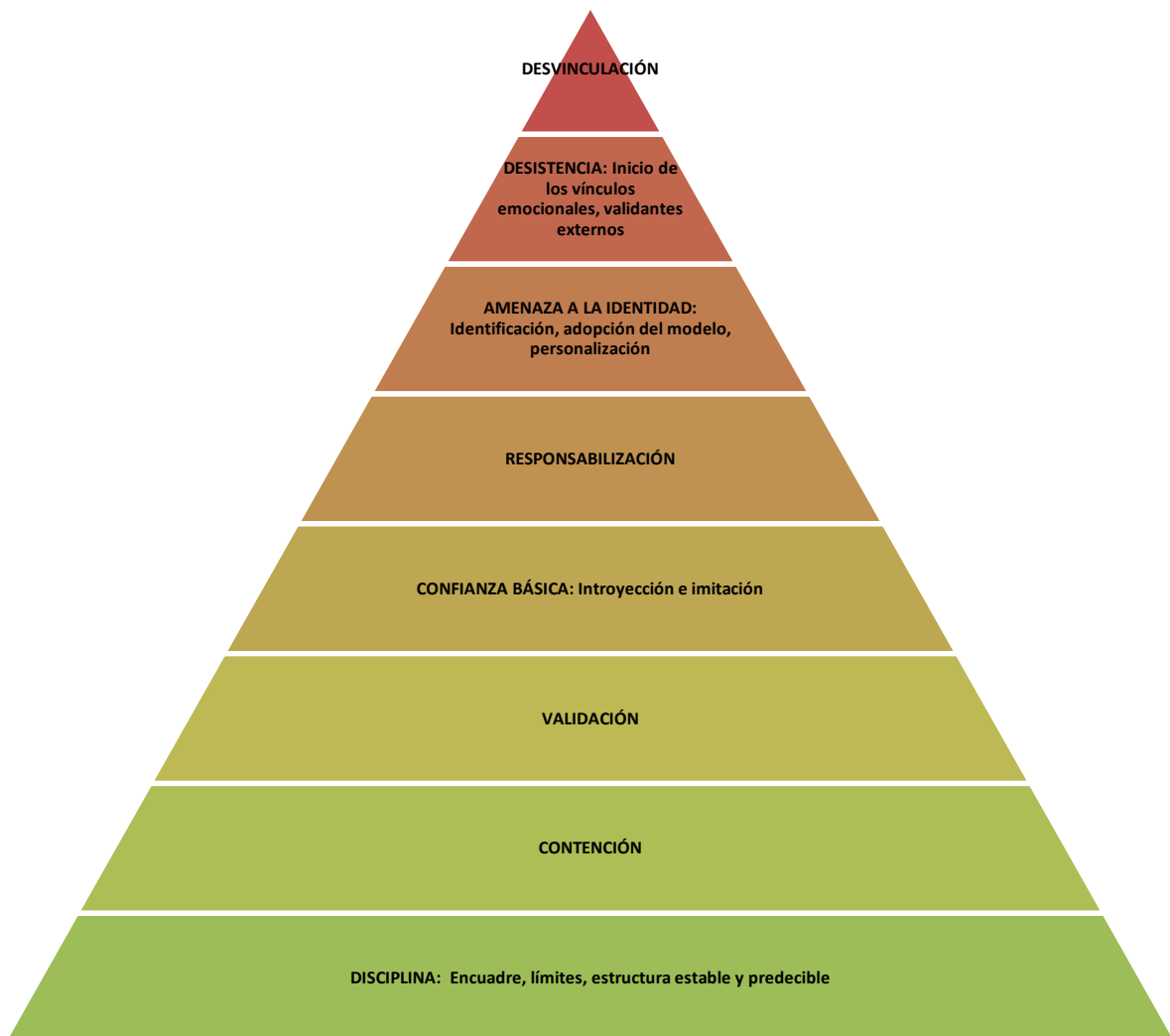
Cuadro 13: Etapas de la contención validante.



Elaboración propia

FASES

Figura 7: Fases de la contención validante en las menores.



Elaboración propia

2.3.3.3.- La contención psicológica:

En muchos casos, la conducta de las menores infractoras va asociada a conductas agresivas. Lejos de pretender establecer una etiología de los comportamientos violentos, proponemos una comprensión de tales manifestaciones y unas pautas de actuación orientadas a dotar a estas personas de herramientas que les posibiliten una modificación en su forma de relacionarse con el contexto.

Para empezar, resulta difícil encontrar una definición concreta para el término agresividad y que sea mayormente aceptada. En parte esta dificultad viene de ser confundido con términos como ira, hostilidad o violencia.

La *ira* o rabia es una reacción emocional primaria y negativa caracterizada por la irritación, furia o gran enfado, causada por la indignación y el enojo de sentir vulnerados nuestros derechos. Delgado. MM. (2008).

La *hostilidad* es una emoción secundaria que implica una actitud social de resentimiento que conlleva respuestas verbales o motoras implícitas. Se considera la hostilidad como una mezcla de ira y disgusto, asociada con indignación, desprecio y resentimiento. Fraser. N. (2008).

Una posible definición de *agresividad* supondría un comportamiento ofensivo o defensivo, que actúa en el individuo como respuesta a situaciones que percibe de fuera y como manifestación primaria de impulsos internos. Los comportamientos llamados agresivos son múltiples y variados, abarcan desde la guerra y los crímenes con violencia hasta sutiles y agudas indirectas verbales. Blair. E. (2009).

El término *violencia*, sirve habitualmente para designar el tipo de agresividad más destructiva e ilegal. Otra acepción es llamar violencia a las formas físicas de agresividad. Blair. E. (2009).

Una reacción hostil o de enfado, generalmente sigue un cierto patrón de activación emocional. Este patrón, aparte de contextualizar la agresividad y de fijarse en las formas de comunicación, ha de manejarse de manera adecuada a fin de afrontar satisfactoriamente los problemas que plantea la relación interpersonal cuando existen reacciones emocionales de este tipo. Un adecuado manejo del mismo supone conocer las fases de la hostilidad e identificar el punto

crítico en el que poder intervenir para ayudar al menor que está “fuera de sí” a reconducirse hacia un estado emocional “razonable”. Estas fases son. Rodríguez. LM, Russián. GC, Moreno. JE. (2009):

Figura 8: Fases de la contención psicológica.



Elaboración propia

1. **Fase racional:** La mayor parte de las personas suelen ser “razonables” durante bastante tiempo, es decir, mantienen un nivel emocional adecuado para poder discutir de cualquier problema
2. **Fase de “disparo” o de salida:** Cuando las irritaciones o enfados se acumulan o un incidente imprevisto hace su aparición de un modo provocador, la menor en cuestión “se dispara” y da “rienda suelta” a sus emociones y sentimientos llegando ser incluso francamente agresivo. Esta persona abandona el nivel racional para afrontar cualquier problema. Cualquier intento por hacer “entrar en razón” al chico/a en cuestión suele fracasar. Lo más oportuno será escuchar.

3. **Fase de “enlentecimiento”:** Este “estar fuera de sí” no dura siempre. Si no hay provocaciones posteriores, la reacción de hostilidad acaba por no tener más energía y comienza a “venirse abajo”.
4. **Fase de afrontamiento:** En este punto, el educador que estaba escuchando al chico/a que se encuentra francamente irritado puede intervenir y decir algo. Lo que diga puede introducir una gran diferencia. Decir algo empático y que reconozca el estado emocional puede contribuir a que éste se extinga y aparezca una fase de calma. Empatizar no significa necesariamente dar la razón o estar de acuerdo, significa más bien que la otra persona sepa que comprenden sus sentimientos.
5. **Fase de “enfriamiento”:** Si se ha dicho algo realmente empático, habitualmente se observará como la menor se “enfía” y llega a estar más calmado.
6. **Fase de solución de problemas:** Cuando el joven retorna al nivel racional del que salió es el momento adecuado para afrontar el problema.

La fase 4 de la curva de hostilidad es un punto crítico para afrontar la irritación de una persona. Lo que se diga cómo puede facilitar el proceso de enfriamiento o de calma, o por el contrario puede calentar aún más a la persona que está dominada por un estado de ira.

Si en este punto uno intenta defenderse o defiende la institución en la que trabaja (en nuestro caso el dispositivo que gestiona la ejecución de una medida concreta), persuadiendo a la menor a que sea razonable, o da una clase de argumento sobre normas y derechos, o se recrimina su actitud, en lugar de permitir que exprese su estado emocional, en lugar de empatizar y de reconocer sus razones para sentirse como se siente, se contribuirá a una nueva escalada en los sentimientos negativos y en la agresividad. Por lo tanto, ¿qué hacer?.
Elaboración propia. (2017):

1. Reconocer la irritación de la persona y hacer ver que se le comprende.
2. Escuchar cuidadosamente. Antes de responder aguardar a que exprese su irritación.
3. Mantener una actitud abierta acerca de qué es lo que está mal y que debería hacerse hasta que se decida iniciar una investigación.

4. Ayudar a la persona a afrontar la situación cuando percibe su mal comportamiento.
5. Si es posible, invitar amablemente a la persona a un área privada.
6. Sentarse con la persona para hablar con calma.
7. Mantener un tono de voz calmado y bajar el volumen.
8. Reservarse los propios juicios acerca de lo que debería y no debería hacer la persona irritada.
9. Empatizar con la persona irritada sin necesidad de estar de acuerdo con ella, una vez su hostilidad se ha reducido.
10. Expresar los sentimientos propios después del incidente y pedirle que en sucesivas ocasiones se conduzca de otro modo.
11. Pedir ayuda a otra persona si se percibe que no se puede afrontar la situación.

Los elementos más significativos que se contemplan en este proceso de afrontamiento pueden reducirse a siete. Elaboración propia. (2017):

1. Activar el propio control emocional.
2. Escuchar.
3. Empatizar.
4. Preparar la situación.
5. Ser recompensante.
6. Expresar sentimientos.
7. Hacer peticiones con “mensajes yo”.

Los cinco primeros tienen el objetivo prioritario de reducir la hostilidad. El primero tiene el de reducir o calmar la propia para así poder mejor afrontar la situación. Los dos últimos elementos pretenden hacer ver al interlocutor el daño que produce la hostilidad en la relación interpersonal, que el interlocutor se haga cargo de ese daño y que muestre su disposición a cambiar.

Al mismo tiempo habrá que valorar el riesgo de agresión teniendo en cuenta las características mentales, la edad o los antecedentes de la menor; y las de, momento como los signos de tensión muscular, la inquietud psicomotriz, las amenazas verbales o el golpear objetos.

En los días posteriores la posibilidad de violencia aumentará si se juntan varias circunstancias como que haya amenazas claras e inminentes una víctima identificable, planes para llevar a cabo la amenaza o medio para realizarla.

Se puede dar también el caso de que se produzca la llamada agresividad en frío, en la que no hay escalada emocional, sino una persona controlada que trata de conseguir más control a través de la manipulación mediante el tocar aspectos “débiles” del profesional. El objetivo del que amenaza va a ser ponerlo a su merced y aislarlo de sus colegas. La respuesta sería en la medida de lo posible confrontar públicamente la situación y sobre todo romper el secreto y compartirlo con compañeros, y si es grave ponerlo en conocimiento del juzgado de menores.

Si se llega a producir agresión física es muy importante elaborar de forma conveniente la reacción psicológica del educador. Si no se hace, aparte de las dificultades que acarrea en el mismo desempeño del trabajo, la respuesta social hacia la menor puede ser de distanciamiento o rechazo y así incrementarse el riesgo de un nuevo comportamiento agresivo.

En la persona agresora, si no se da oportunidad de que exista una conversación conciliadora, su actitud social también será de recelo. Podría estar indicado además algún tipo de entrenamiento en habilidades sociales o en técnicas de relajación. En ocasiones será también necesaria la contención farmacológica y/o mecánica.

2.3.3.4.- Pedagogía del afecto:

En el desarrollo infantil y del adolescente destaca la importancia y necesidad de la afectividad. La afectividad tiene que ver con la autoestima, la comunicación, la seguridad, y con otros valores y habilidades necesarias para que se produzca el crecimiento integral de la menor como persona.

Los/las educadores/as contemplaran en los proyectos individuales de ejecución de medida (PIEM) de cada menor y en las programaciones grupales, la intervención en aspectos que por su importancia representen elementos poderosos en el desarrollo global de la personalidad de cada menor. Algunos de estos aspectos son. May. O. (2011):

- Seguridad emocional: Todas las personas necesitan sentirse seguras. Contar con otras personas que le aporten protección, disponibilidad y ayuda. Cuando esta necesidad no está cubierta las menores se sienten inseguras, inestables, padecen sentimientos de abandono, sufren de ansiedad, miedos, no se sitúan confiadamente ante la realidad.
- Autoestima y valoración personal: Nadie puede establecer relaciones adecuadas con otros si no se aceptan a sí mismas y no se sienten capaces de ser queridas y con capacidad para darse a otros.
- Ternura, comunicación, sentirse queridas. Debe potenciarse el acercamiento a la menor, hablando, escuchando, sintiendo y acercándose de forma empática.
- Relaciones interpersonales: la menor está inmersa en un mundo de relaciones interpersonales con adultos y con los iguales. Es necesario favorecer que estas relaciones sean ricas y satisfactorias. Con el grupo de iguales intercambia información, explora la realidad, son referencia para ellas, aprenden la reciprocidad, la ayuda... Es por ello que se hace necesario la observación de la menor en su relación con las otras iguales y con los adultos.
- Intimidad: Cada menor tiene un mundo íntimo y personal que hay que respetar. Sobre todo en la adolescencia esta parcela se destaca y puede generar conflictos en la relación con los otros. En la organización del centro y en las actividades individuales y grupales se contemplará la atención y el respeto a la intimidad de cada menor.

El afecto posibilita que la menor o adolescente se sienta bien, apreciada y en definitiva persona valiosa y aceptada. La menor necesita sentir para poder crecer adecuadamente que los adultos que conviven con ella desean su compañía.

2.4.- La intervención educativa en el grupo de convivencia y en el medio:

El eje de intervención centrado en el grupo hace referencia de forma imprescindible a la convivencia y a las características innatas de esta medida judicial. En este sentido se articulan tres principales estrategias de intervención

que implementadas conjuntamente nos pueden dar una idea de cómo se ejecutan de forma práctica los parámetros epistemológicos apuntados en el marco teórico y como estas mismas se relacionan con los ejes de intervención individual y familiar:

Figura 9: Estrategias de intervención educativa con las menores.



Elaboración propia

Por otro lado, la intervención en el medio conlleva otras estrategias de planificación y coordinación con los equipos profesionales del entorno para la adecuada integración y desarrollo del programa a las necesidades de las menores.

2.4.1.- Pedagogía de la vida cotidiana:

La vida cotidiana es el espacio fundamental donde se desarrolla la acción educativa en los recursos residenciales, es en sí un instrumento de intervención. Están, por tanto, planificados y estructurados todos los momentos y situaciones que se pueden dar diariamente para que tengan valor educativo. La vida cotidiana constituye, por tanto, parte del currículum educativo del centro.

La organización de la cotidianeidad y de los tiempos (tiempo para estar solo, con el grupo, para el ocio, para el aseo) es flexible y adaptada a las edades, capacidades y necesidades de las chicas. El programa diario irá permitiendo que la menor adquiera hábitos de comportamiento y favorezca su responsabilidad y su propia organización. La vida en el centro no sustituirá la vida en familia, pero si procurará las experiencias que ésta proporciona.

Los educadores son modelos de adultos de referencia y se implican conjuntamente con las jóvenes en las actividades de la vida cotidiana, a través de un proceso de acompañamiento educativo intensivo, desde el que trabajar con técnicas de modelaje y asesoramiento cada una de las situaciones que puedan aparecer en las dinámicas de vida cotidiana. Acompañamiento educativo que debe ir bajando en su intensidad inversamente al crecimiento autónomo e independiente de cada menor. Evolución ésta que debe ser marcada por el tutor de referencia de cada una.

Las menores aprenden desde la coeducación todas aquellas tareas cotidianas que se realizan en cualquier hogar, es decir, todos participarán en las tareas domésticas diarias (limpieza, economía doméstica, cocina, etc.), lo cual facilitará la adquisición de habilidades que le ayudarán a ser autónomos. En el aprendizaje común están las vivencias comunes, que con su potencial transformador deben propiciar el cambio esperado. Desde el principio de coeducación el equipo evitará en su acción educativa los roles sexistas, implicándose de manera igualitaria en las diferentes responsabilidades domésticas. Trabajar desde la perspectiva de la pedagogía de la vida cotidiana, posibilita. Melendro. M & González. AL. (2013):

- Desarrollar en la menor la regularidad y el orden en las actividades.
- Facilitar el desarrollo de la autoorganización.
- Posibilitar unas normas de convivencia.
- Anticipar determinados momentos importantes.
- Hacer sentir a la menor que su historia personal continúa y que ella es la protagonista de su vida.
- Aportar situaciones y condiciones para el desarrollo de la menor.
- Aprender roles y responsabilidades.

- Asumir por parte de cada menor el grado de autonomía adecuado a su edad.
- Propiciar rutinas contenedoras para la validación personal.

2.4.2.- La corrección educativa:

Siendo la convivencia el eje directriz del que parten y se nutren todas las intervenciones educativas que se ejecutan en el centro y que a su vez se conjugan a través de la metodología planteada en el Proyecto Educativo de Centro, teniendo en cuenta además que, por las propias características del dispositivo, no disponemos de un régimen disciplinario con el que responder ante aquellas conductas no deseables en el adecuado desarrollo y dinámica normalizada de la casa, creemos que es difícil unificar criterios para establecer de manera estandarizada y universal una batería de correcciones que dé solución a las innumerables circunstancias que puedan darse en este tipo de recursos y que además respondan a ese interés individualizado y de contexto que creemos que debe salvarse en todo caso en un medio educativo como lo es el de Grupo de Convivencia.

La función de este tipo de intervenciones consiste en la corrección de cualquier tipo de conducta que no responda a los parámetros que deben regir el adecuado cumplimiento de las normas de convivencia, tanto en la casa como en la relación de las chicas con su entorno inmediato. Dado el eminente carácter educativo del recurso, se considera fundamental la necesidad de establecer de una manera flexible y amplia este tipo de intervenciones, primando sobre ellas el aspecto pedagógico en detrimento de planteamientos puramente coercitivos.

Las correcciones educativas se componen de dos aspectos fundamentales, por un lado la intervención dirigida a reorganizar el comportamiento de la menor bajo aspectos normativos propios del centro mediante algún tipo de actividad educativa que repare la conducta desadaptativa emitida y, por otro lado, una intervención educativa dirigida a potenciar conductas más adecuadas, en cuanto al cumplimiento de las normas básicas de convivencia, mediante la exposición de los comportamientos adecuados y realizando una intervención que permita la recuperación afectiva y emocional de la menor a través de un clima de confianza adecuado.

No obstante, es de interés que pudieran marcarse unas directrices generales que, partiendo de lo que entendemos como principios básicos para el correcto funcionamiento de un recurso residencial y una dinámica de convivencia donde se priorizan los aspectos educativos en un contexto de grupo, nos ayuden a sistematizar en cierto modo una labor que por otra parte entendemos que debe ser muy adaptada a cada situación y menor.

En este sentido, la corrección educativa se rige por los siguientes principios. Chinchilla. MJ, Gascón. E, García. J y Otero. M. (2005):

- Entender la corrección como una herramienta de intervención educativa y no sancionadora, que ofrezca a la menor una oportunidad de reflexión y aprendizaje sobre su conducta
- Entender la conducta no deseable en la menor o el comportamiento a extinguir dentro del esquema de convivencia y no como un hecho aislado, de manera que debe ser en este mismo esquema donde se le debe poner solución. Dentro de un grupo, hacer algo mal es perder el respeto al grupo, de manera que éste debe ser restituido en la medida que se estime oportuna
- Relacionar siempre la corrección educativa con la conducta reprochable que la ha motivado. Debemos aplicar el concepto de “responsabilidad constructiva”, desde el cual la menor debe ser protagonista activo de la reconstrucción grupal que debe llevar a cabo tras mostrar una conducta o comportamiento no admitido en el grupo de convivencia. Queremos propiciar que la reconstrucción se realice en un trabajo conjunto menor-tutor donde desde la orientación de este último se recompense física, psicológica y socialmente la conducta que ha podido enturbiar la convivencia con el grupo tanto, con sus iguales como con el personal técnico y educativo de la casa.
- Debemos propiciar los “tiempos dentro” más que los “tiempo fuera” aunque somos conscientes de que éste último recurso es necesario en aquellos casos que ninguna corrección educativa propicia resultados, como medida protectora del mismo grupo, el trabajo dentro del grupo asegurará una atención más adecuada y serán sus propios compañeros quienes provoquen cambios positivos en el repertorio de conductas de

sus integrantes, aplicando correcciones propias positivas y educativas que siempre deberán estar guiadas y orientadas desde el equipo educativo, todos debemos de propiciar la convivencia, todos somos responsables del mantenimiento del grupo.

- Ajustar la corrección educativa a la gravedad del hecho acontecido, pero también a la menor que la comete, al momento en su proceso educativo en el centro, a su edad, capacidad y limitaciones y al momento en el que se encuentre el propio grupo de convivencia.
- Entender la convivencia como un privilegio que hay que ganarse y que hay que saber conservar. Aquellos que no demuestren tener las herramientas suficientes para mostrarse habilidosos en la convivencia y todo lo que ésta implica, deberán entrenarse en aquellas e ir conquistando la participación en el grupo. La reiteración en las conductas que se alejen de estos objetivos implicarán el consiguiente alejamiento de los privilegios que supone el vivir en grupo. Las posibilidades son infinitas, puesto que todo lo podemos relacionar con la dinámica de funcionamiento de la casa y las personas que viven en ella
- Otorgar a las correcciones un carácter procesal. El primer paso será una respuesta inmediata y de carácter preventivo al hecho ocurrido e impuesta generalmente por el equipo educativo. De forma colegiada, siempre que sea posible, se procederá en segundo lugar a la corrección propiamente dicha. Ésta se formulará en los términos anteriormente expuestos y se la dotará del contenido educativo que se estime oportuno, haciéndole llegar las razones al menor. Finalmente se evaluará el resultado de la corrección, haciendo participe al joven para que reflexione sobre su conducta.

En cuanto a los aspectos metodológicos a seguir en estas intervenciones, es fundamental mantener altos grados de coherencia interna en el desarrollo de las mismas. Por ello, es importante la necesaria coordinación en el cumplimiento de este tipo de actuaciones. Así, este tipo de correcciones, sobre todo en el caso de que el comportamiento no se manifieste en un alto grado de conflictividad (ausencia prolongada e injustificada del centro, agresiones físicas a personas, destrozo indiscriminado de enseres y/o mobiliario de la casa o reiteración sistemática en las conductas contrarias a los objetivos propuestos para cada

menor), se realizan directamente y de forma automática por el equipo educativo, permitiendo así mantener el principio de inmediatez anteriormente citado. Posteriormente al establecimiento de las correcciones educativas realizadas, este equipo informará de lo acontecido al servicio de guardia. En caso de duda o necesidad de asesoramiento, la coordinación entre ambos servicios se realiza de manera anterior, permitiendo así el ajuste de la intervención con el hecho que la genera. En los casos en los que la gravedad del comportamiento de la menor se considere lo suficientemente elevada, como en los casos anteriormente expuestos, la decisión con respecto a la corrección educativa a aplicar se toma de manera consensuada entre los equipos técnico, educativo y el servicio de guardia. En estos casos o en otros, si así se considera oportuno, se realiza el consiguiente Informe de Incidencias, donde se detalla la corrección educativa a desarrollar, así como los objetivos de la misma. Este informe es remitido al juzgado, fiscalía y Delegación Provincial de Justicia e Interior correspondiente, así como a la Dirección General de Justicia Juvenil y Cooperación.

2.4.3.- La asamblea de convivencia:

En las asambleas ponemos en juego la comunicación, la participación y la escucha activa. La comunicación porque es elemento imprescindible en la vida cotidiana de una casa, donde los miembros tienen oportunidad de expresar sus sentimientos, necesidades, ocurrencias, etc.

La participación porque es parte indiscutible en una educación comunitaria y grupal. La participación da sentido al grupo y lo dinamiza. La escucha activa porque el contenido de las asambleas debe llegar a la conciencia de sus participantes para que los conocimientos y sentimientos se viertan posteriormente sobre el grupo.

Las asambleas ordinarias se realizarán cada dos meses, así mismo las asambleas extraordinarias se realizarán siempre que el equipo del centro crea conveniente. El orden del día se establecerá en las reuniones de trabajo del equipo, teniendo en cuenta las peticiones realizadas directamente por las menores o a través del buzón de sugerencias.

2.4.4.- El programa anual de actividades:

El programa anual de actividades es el documento que recoge la aplicación del programa para el año lectivo incluyendo las diferentes actividades programadas en sus correspondientes áreas y parcelas, así como los procedimientos y técnicas de recogida de información para la posterior evaluación.

Se facilitará una copia a la Administración competente del plan anual de actividades dentro del primer trimestre del ejercicio en curso. De igual modo, dentro del primer trimestre del año, se facilitará a la Administración Pública una copia de la memoria anual del grupo de convivencia correspondiente al ejercicio anterior, documento que recogerá la evaluación del programa en el año anterior. Este documento constará al menos de los siguientes apartados:

- Introducción y justificación de la memoria.
- Características del centro y mejoras emprendidas.
- Estadísticas referentes a las menores atendidas.
- Evaluación de actividades.

2.4.5.- La intervención en el medio social:

Como medida a aplicar en el medio, Convivencia con grupo Educativo no puede nutrirse en exclusividad de su carácter residencial y de lo que la casa como recurso implica por sí misma. En todo caso, debe ser el foro donde precisamente confluyan las experiencias sociales de las menores, convirtiéndose en el contexto que las valide y las refuerce.

De ahí que, como ya hemos indicado, la casa esté ubicada en una zona residencial normalizada, cercana a los servicios comunitarios habituales de la población, es decir centros escolares, centros de salud, centros deportivos y de recreo, parques, centros de ocio, con acceso a medios de transporte urbanos, carril-bici, etc. Todos aquellos medios que propicien acercar las vivencias de la sociedad a la intimidad del grupo de convivencia en lo residencial.

De sí, el grupo de Convivencia, como recurso-casa, validará, reformulará, reconducirá mediante la convivencia y sus estrategias detalladas en los

apartados anteriores, todas las actividades (formativas, deportivas, relacionales, sociales, de ocio, culturales, etc.) de las chicas en el medio a fin de reforzarlas y perpetuarlas en el tiempo para, a través del trabajo familiar, transferirlas al contexto sociofamiliar una vez terminada la medida.

Qué actividades, y de qué orden desarrollarán las menores, es algo que se detalla en el Programa Individualizado para la Ejecución de la Medida (cuya fórmula y contenido se define en apartados siguientes) y demás documentos que sustentan el contenido de la medida judicial, cuya referencia serán los Juzgados y Fiscalía de menores y Administraciones Públicas competentes en la materia.

En todo caso, es necesario distinguir que el desarrollo de la intervención en el medio social, contando con sus particularidades, refiere la conjunción estratégica de recursos materiales, sociales y humanos.

En cuanto a los recursos materiales, decir que la dotación del propio programa asegura la existencia de los mismos, tal y como se prescribe en los contratos públicos con la Administración.

Con respecto a los recursos sociales, nuestros años de experiencia y trabajo en la zona donde se ubicará el Centro de Convivencia y en la provincia de Huelva, nos ha permitido desarrollar y afianzar una red de recursos de transporte, educativos, formativos, laborales, deportivos, culturales y de ocio de la que poder nutrirnos para el desarrollo del programa. En el apartado 13.2 de este documento se detallan con precisión estos recursos.

No obstante, son quizá los recursos humanos los que priman en el desarrollo de la intervención en el medio. Los técnicos del grupo de convivencia encargados de ejecutar y hacer seguimiento de la medida judicial que debe cumplir la menor, serán los responsables de buscar e incluir a las menores residentes en las diferentes actividades a desarrollar según se prescriba en su PIEM, así como de coordinarse según la periodicidad establecida en este programa, con los profesionales de las entidades o instituciones encargadas de desarrollar estos recursos, de manera que haya unidad de criterio y mínima intervención en el trabajo. En el apartado 14.2 se detalla el protocolo de este trabajo.

2.5.- La intervención educativa en la familia:

No cabe duda alguna acerca de la importancia que implica el trabajo que debe hacerse con las familias de las menores que se encuentran cumpliendo una medida de Convivencia con Grupo Educativo. Es evidente que recuperar social, habilidosa y comportamentalmente a la menor o joven no es suficiente y es necesario e incluso imprescindible un trabajo parejo con el sistema de la familia que, muy convenientemente, debería prolongarse más allá del cumplimiento de la medida y a través de los recursos comunitarios.

La intervención con las familias, desde la metodología que planteamos en nuestros Centros de Convivencia se hace desde una perspectiva sistémica, de manera que entendemos que por un lado el individuo influye en la familia y la familia influye en el individuo, y por otro lado el medio influye en la familia y a su vez la familia influye en el medio.

No es nuestra intención desarrollar en este documento toda la justificación teórica y procedimientos sistemáticos llevados a cabo en las intervenciones y recuperaciones del entorno familiar de las chicas que se encuentran cumpliendo este tipo de medidas. Hacer un trabajo de este calibre precisaría de un documento destinado únicamente a tal efecto. No obstante nos parece interesante apuntar determinados esquemas y preceptos que puedan arrojar luz sobre los procesos que se llevan a cabo en esta materia, sobre las ideas de las que se parte y sobre los conceptos que definen el trabajo y la intervención.

Para entender de dónde partimos y a qué nos estamos enfrentando, tomando como base las posturas epistemológicas que ya indicamos en apartados anteriores a cerca de las teorías sistémicas, para plantear una intervención familiar realmente ajustada y comprensiva, es necesario que reflexionemos sobre determinados aspectos de la relación entre la menor infractora que se encuentra en el centro de convivencia y su familia.

De esta manera podemos hablar de que entendemos. Espinal. I, Gimeno. A & González. F. (2006):

- Que la familia como un elemento vivo, como un sistema en sí mismo que cambia y está sujeto a un ciclo vital que define sus diferentes etapas
- Que la problemática y conflicto evidentes que han desembocado en el cumplimiento de una medida judicial para la menor, son solo la punta de un iceberg que hay que descubrir y comprender
- Que en el conflicto, las responsabilidades no son únicamente de la menor que está cumpliendo la medida, aunque a priori así pueda parecerlo, sino que todos los miembros de la familia tienen responsabilidades al respecto en función de su edad, capacidades y limitaciones y han de tomar parte en su resolución
- Que la familia es el agente protagonista y autor del proceso que se debe llevar a cabo, siendo los profesionales que asisten meros árbitros de los objetivos, modelajes y conclusiones que los miembros vayan reconociendo
- Que el trabajo de intervención ha de ser sistemático, estudiado, transdisciplinar y adaptado para cada una de las familias con las que se trabaje
- Que debemos tener en cuenta la necesidad de coordinarnos con otros profesionales e instituciones, de manera que se eviten intervenciones descoordinadas, estandarizadas y parciales
- Que en función de la capacidad del sistema de implicarse en el proceso, pueden trabajarse cambios de tipo 1 o cambios de tipo 2. Los cambios de tipo 1 están referidos a la modificación de algunas dinámicas de la familia, relajando con ello la incidencia del síntoma pero no solucionado el conflicto a nivel del sistema. Los cambios tipo 2 se refieren a una modificación de la estructural relacional o del juego relacional del sistema en la familia, lo cual sí implica la desaparición del síntoma y la superación del conflicto. Nunca será el equipo de trabajo el que decida qué cambio ha de hacer la familia, sino que ésta, en función del nivel de trabajo que estén dispuestos a abordar, decidirán qué es lo más conveniente para el sistema.

Teniendo en cuenta estos preceptos, podríamos resumir la sistematización de la intervención con las familias de menores que se encuentran cumpliendo la medida de Convivencia con Grupo Educativo en los siguientes pasos.

2.5.1.- Análisis de la demanda:

Cualquier trabajo terapéutico, orientado hacia el éxito, debe tener en cuenta un adecuado análisis de la demanda de las personas llamadas a participar en el proceso. Qué quieren los usuarios, quién lo pide, en qué momento de su vida lo pide, para quién lo pide y qué esfuerzo está dispuesto o dispuesta a hacer, definirá el tipo de trabajo familiar que podamos hacer. Queremos insistir: hacer un trabajo familiar sin analizar la demanda supondría proyectar nuestras inquietudes o lo que nosotros objetivamos en la familia sin contar con el beneplácito de aquellos para trabajar sus conflictos, lo cual repercutiría en la homeostasis del sistema, es decir en perpetuar la conducta sintomática (en este caso, de la adolescente que está con nosotros en el centro).

Para iniciar, debemos partir de dos ideas estructurales:

Cuadro 14: Ideas estructurales del análisis de la demanda.

El síntoma se estructura entre el momento del ciclo vital vivido y el nivel de diferenciación identitaria de la menor residente en el centro con respecto a su familia

La capacidad de una familia de afrontar el cambio al ciclo depende del nivel de individuación de los padres de la menor y de cómo definen éstos su relación de pareja

Elaboración propia

Con lo que, partiendo de esas premisas, iniciar el trabajo familiar supone investigar sobre determinados hitos o cuestiones del ciclo vital familiar, atendiendo a los diferentes estadios del ciclo.

Cuando la pareja estaba recién establecida (antes de que la menor naciese, en la mayoría de los casos), debemos recabar información sobre. Elaboración propia. (2017):

- Quién apostaba más en la pareja.
- Quién definía como se tenían que hacer las cosas.
- Qué discusiones había al respecto.
- Cómo se decidía quien se visita, con quién se tenía contacto.
- Cómo se llevaba el separarse de la familia de origen.
- Si tenían dificultad para definirse como pareja.
- Si tenían dificultad para poner reglas de convivencia y pareja y si aparecía el conflicto.

De cuando la familia estaba en la tipa de “hijos pequeños”, es necesario recoger información acerca de posibles triangulaciones, por lo que debemos conocer. Elaboración propia. (2017):

- Si se organizan bien en el trabajo que hay que hacer.
- Cómo realinean a la familia extensa.
- Cómo es la negociación para llevar a cabo las tareas.
- Cómo se define la pareja y los subsistemas parental y conyugal.

Del momento presente, familia con hijos adolescentes, centraremos nuestra atención en. Elaboración propia. (2017):

- La diferenciación entre los individuos.
- Trastornos de emancipación juvenil porque los padres no recogen información de que la hija ha crecido.
- Si la hija está parentalizada por una confusión entre los límites de los subsistemas parental y filial.
- Cómo es la familia de flexible en la desvinculación de la hija.

En todo trabajo familiar, podemos diferenciar tres tipos de demanda en atención a lo que la familia nos pide. Ramírez. I. (1992):

Cuadro 15: Tipos de demanda de la familia.



Elaboración propia.

La demanda explícita hace referencia a lo que la familia pide de forma explícita, verbal, clara, normalmente relacionada con la conducta de su hija. Hay veces que la demanda explícita es difícil de definir, puesto que la menor no llega al centro por la comisión de un delito intrafamiliar, sino por otro tipo de delitos. En todo caso, con mayor o menor dificultad, debe ser la primera demanda a definir para poder iniciar el trabajo.

La demanda implícita hace referencia a lo que se pide de forma no verbal y que no se puede explicitar porque pondría en compromiso la relación de los participantes, es decir el equilibrio del sistema. Normalmente tiene que ver con la relación entre los padres, o uno de ellos, con la menor.

La demanda objetivable tiene que ver con lo que el profesional observa como conflicto real que sustenta el sistema familiar. El trabajo terapéutico será explicitar lo que el profesional ha podido diagnosticar.

En este sentido, para analizar la demanda, deberemos. Elaboración propia. (2017):

- Analizar cómo funcionan el síntoma, el sufrimiento y quién porta la demanda

- Ver de qué manera el conflicto lleva a la aparición de un síntoma, éste al sufrimiento, de ahí a la búsqueda de soluciones y al fracaso
- Evaluar la estructura familiar, sus pautas y normas, la flexibilidad y límites, etc.

Para ello, en las sesiones iniciales de trabajo, se harán las siguientes preguntas: Elaboración propia. (2017):

- ¿Quién es el que tiene un problema? Averiguar cómo se organiza la familia en torno al problema
- ¿Por qué ese síntoma es un problema? Identificar el nivel de ansiedad que hay en el sistema.
- ¿Alguien de la familia considera que el síntoma no es un problema?, ¿quién está más preocupado por el problema? Buscar información sobre las alianzas y coaliciones abiertas o encubiertas.
- Preguntas acerca del síntoma: ¿Con qué frecuencia se presenta?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿quién reacciona ante el síntoma?, ¿de qué modo?.

Una vez definida la demanda, qué es lo que la familia quiere trabajar, podemos pasar a la siguiente fase.

2.5.2.- Definición de objetivos terapéuticos:

Los objetivos se definirán en base a la demanda analizada y, como ésta, están sujetos a variaciones y modificaciones siempre por parte de la familia y en atención a lo que vaya surgiendo en el proceso.

La definición de objetivos debe hacerse de manera eficaz y realista, atendiendo siempre a las necesidades manifiestas de la familia y en interés supremo de la menor que reside en nuestro centro.

2.5.3.- Construcción del Sistema Terapéutico:

Supone uno de los grandes retos, si no el mayor, de lo que se entiende como la intervención general con la menor y su familia, pues implica conjugar dos contextos de trabajo que, de partida y por definición, son muy contradictorios entre sí: el judicial (contexto de control) y el terapéutico (contexto de ayuda). Cómo convertir la estrategia de un contexto de una medida judicial, que los

familiares entienden (para bien y para mal) como de control, supeditada a un Juez y a la Administración, en un contexto íntimo, de ayuda, donde expresar los conflictos familiares y donde la culpa no ejerza su poder destructor, es lo que se prescribe en esta fase del trabajo.

Aquí será determinante la destreza del técnico encargado del trabajo familiar, pues de sus habilidades para empatizar con la familia y admitirlo como confidente, dependerá el éxito del trabajo. En este sentido, el profesional tendrá la responsabilidad de. Elaboración propia. (2017):

- Impulsar a la Familia para que acepten la plena responsabilidad de su vida
- Barajar las cartas a favor del cambio. Crear las condiciones que incrementen la posibilidad de un crecimiento real
- Aceptar la responsabilidad plena por las decisiones que adopta y los actos que realiza
- Buscar una nueva verdad-realidad que cuestione a la programada por la familia
- Evaluar la intensidad con la que se debe introducir el “input desestabilizador” para que sus intervenciones sean aceptadas por la familia
- Observar y actuar, ofreciéndose a sí mismo y representando para la familia el momento de la reflexión
- Ayudar a aprender nuevas maneras de ser y de situarse en relación con los demás
- Saber cómo entrar y salir del sistema, convirtiéndose en modelo y punto de referencia para la familia.

2.5.4.- Estrategias para el estudio y planteamiento de hipótesis de trabajo:

Una vez establecida una adecuada alianza terapéutica, comenzaremos a desplegar estrategias para el estudio de la historia familiar y el posible planteamiento de hipótesis acerca de lo ocurrido. En este sentido, y dependiendo de la naturaleza de la demanda, del conflicto-síntoma detectado y de las características de la familia, podremos utilizar. Méndez. P & Barra. E (2008):

- Estudio de genogramas familiares; como herramienta para conocer la historia familiar. Nos remontaremos tres generaciones atrás a la presente (es decir, bisabuelos maternos y paternos de la menor), haciendo hincapié en las relaciones entre las personas, los conflictos o posibles patologías que puedan referir. Se trabaja con una pizarra donde se dibujan los genogramas, identificando las relaciones y características de personalidad de los miembros que aparecen.
- Estudio de ciclo vital a través de fotografías familiares, haciendo hincapié en las relaciones que pudieron existir entre las personas que aparecen en las fotografías así como sus características personales, formando con ellas un árbol genealógico-relacional
- Elaboración de libros-vida, donde se detallen hitos de la historia familiar mediante los que se pueda identificar patrones de comportamiento y relacionales que expliquen el funcionamiento y la dinámica actual del sistema familiar.

Triangular la información recogida del análisis de la demanda con la recogida en estas estrategias y el trabajo personal con la menor en el centro, nos debe posibilitar la concreción de hipótesis mediante las cuales propiciar la intervención.

2.5.5.- Enfoques:

Una vez formulada la hipótesis de trabajo, la intervención en su sentido más práctico y terapéutico comienza. Desde nuestra perspectiva, esta intervención se determinará entre tres enfoques o escuelas de trabajo, decidiéndonos por una u otra en función de las necesidades detectadas y de las características de la familia con la que trabajemos. En este sentido diferenciamos entre la Escuela Estructural, la Escuela Estratégica y el Grupo de Milán.

La Escuela Estructural, o enfoque estructural. Minuchin. S. (2001): supone una de las grandes aportaciones teórico-prácticas de la intervención terapéutica familiar en la relacional sistémica. En líneas generales, parte de la idea de que el conflicto que subyace en la familia y que origina el síntoma en la adolescente,

es un conflicto de estructura en la dinámica familia, donde los diferentes subsistemas se han desorganizado o existe demasiada permeabilidad entre ambos. Se pueden distinguir tres tipos de familias dentro de este enfoque: desligadas, adaptativas o enredadas. Cuando la hipótesis formulada en la fase anterior, nos indique la estructura como base del conflicto, será un enfoque útil para el trabajo familiar.

La Escuela Estratégica, según Haley. J & Richeport. M. (2006) y Erickson. MH. (2002): supone un enfoque más orientado al cambio, con el denominador de que el terapeuta asume un papel directivo y prescriptivo, responsabilizándose en influir directamente en la familia con el fin de resolver el problema planteado. Por su forma de conceptualizar el conflicto, hace hincapié en lo analógico, dándose por sentado que metafóricamente un síntoma es la expresión de un problema y también la solución al mismo, aunque de manera insatisfactoria. El foco de la terapia será la introducción de elementos que hagan cuestionar la utilidad de ese síntoma, impidiendo la repetición de secuencias e introduciendo mayor complejidad y alternativas.

El enfoque del grupo de Milán. Juan. LC. (2006), se formula de forma compleja de modo que no desarrollaremos aquí sus tratados. En todo caso, es un enfoque útil para familias cuyo conflicto relacional subyacente se estructura de forma más patológica y es de instauración más antigua.

2.5.6.- Estrategias de intervención:

Son las estrategias diseñadas para explicitar el conflicto que subyace en la dinámica relacional de la familia, es decir, destinadas a que la familia pueda verbalizar y sacar a la luz el problema que hace que la menor, que reside con nosotros en el centro, sintomatice. La diferencia entre estas estrategias vendrá determinada por el enfoque desde el que se plantee el trabajo y puesto que sería poco práctico detallarlas todas relacionándoles con sus respectivas escuelas, nos limitaremos a definir las más habituales, remitiendo el resto a la bibliografía que se facilita al final del documento.

Por ello, entre las estrategias terapéuticas más habituales podemos destacar. Elaboración propia. (2017):

- Role-playing o dramatizaciones
- Dinámicas y juegos relacionales
- Técnicas proyectivas: estudio de textos, fotografías, libros de vida
- Prescripciones terapéuticas (prescripción invariable, prescripciones paradójicas, etc.)
- Visitas familiares y permisos familiares

2.5.7.- Procesos:

El trabajo familiar es un aspecto de la intervención que está dentro de un programa de trabajo más amplio y complejo que, como ya hemos visto, consta también de una parte individual y otra grupal. Hacemos referencia a esto porque es importante recordar la relación que debe establecerse entre las tres partes. El trabajo familiar no debe ir a parte del individual y de grupo de convivencia, puesto que la intervención no sería global y holística. El trabajo familiar debe nutrirse de los avances en materia de validación que la menor vaya conquistando en el recurso residencial, de manera que le ayuden a ella y su familia a identificar patrones que bloqueen la dinámica familiar y perpetúen la necesidad del síntoma.

A través de los mecanismos y estrategias de regulación de la intervención que existe en las áreas de trabajo individual y grupal (tutorías, reuniones de coordinación, asambleas de convivencia, etc.) y de la información recabada de ellas, el trabajo familiar irá formulándose permitiendo que la menor avance en la necesidad del cambio, así como la familia en la necesidad de identificar de manera explícita los conflictos relacionales.

Dicho esto, se establecerán las sesiones de trabajo familiar con una periodicidad al menos de una cada tres semanas, con una duración aproximada de entre dos y tres horas cada una. Las personas que participarán en las mismas serán las propuestas por el Trabajador Social del recurso y por la familia, atendiendo en todo caso a la idoneidad y momento del proceso. Las sesiones se prolongarán durante la totalidad de la medida judicial, siempre y cuando la familia acceda a las mismas. El contenido de lo trabajado en estas sesiones será de carácter confidencial, refiriendo tan solo determinados aspectos en los informes

pertinentes para el seguimiento de la medida judicial por parte de los agentes competentes.

Tanto las visitas como los permisos familiares no son entendidos como un descanso o tiempo fuera de la medida, sino que forman parte de las estrategias del trabajo familiar y están sujetos a directrices, prescripciones terapéuticas y modificaciones en función de las necesidades del proceso. En adelante se detalla en proceso de acercamiento de la menor a la realidad familiar, desde su llegada al centro de Convivencia hasta su reincorporación completa a la dinámica de la familia.

Este acercamiento a la familia se entiende como un proceso en el que tanto la menor como su familia van consiguiendo más autonomía puesto que producen cambios en su dinámica familiar. Estos encuentros se entienden como una parte fundamental de la medida, explicando a los familiares y al propio menor que su desarrollo y cumplimiento de las normas básicas es imprescindible para el proceso que se persigue. De ahí que las visitas familiares estén sujetas a normas que irán flexibilizándose a medida que se avanza en el resto de los objetivos contemplados en el programa de ejecución de la menor. Se prioriza la necesidad de fortalecer las relaciones interpersonales por encima de intereses materiales, algo que suele ser entendido a la inversa por las menores (acostumbrados a exigir sistemáticamente a unos padres hastiados de responder a tal cantidad de demandas) y no por menos padres que intentan suplir la culpa que sienten con regalos y premios que desvirtúan el sentido real del trabajo que nos ocupa. En todos los encuentros se celebra una reunión donde, a no ser que se valoren otras necesidades, están presentes todos los miembros de la familia. Se propone a su vez y en cada uno de los encuentros un objetivo a trabajar y que estará orientado a recuperar la completa dinámica familiar. Los primeros encuentros se realizan cerca del centro de convivencia, en un lugar tranquilo donde los familiares puedan encontrarse relajados y dispuestos para el discurso. A medida que se va avanzando en los objetivos se produce un acercamiento físico al contexto original de la menor y poco a poco a su domicilio. Esta autonomía, que no solo depende de la joven sino también su familia se irá traduciendo en visitas más largas y menos distanciadas en el tiempo siempre y cuando los objetivos se vayan cumpliendo por ambas partes.

Acercándonos al final de la medida, se iniciarán los protocolos de derivación. Entendemos que el fin de la medida no necesariamente implica en fin de los trabajos que la familia debe desarrollar para recuperar su normalidad. Es más, entendemos que en todo caso deben continuar ese trabajo, por su cuenta o con la ayuda de otros profesionales de manera que pueda seguirse en la línea que se inició a través del cumplimiento de una medida judicial de uno de los miembros.

Es éste un paso importante, no solo para la menor sino también para su familia porque supone demostrarse todas aquellas situaciones, dinámicas, pautas y destrezas para las que se han venido entrenando durante todo este proceso. Es preciso advertir también a las familias como serán presumiblemente las cosas a partir de entonces, qué etapas se sucederán y que destrezas deben poner en juego para sobrepasarlas con el mayor éxito posible.

Las familias deben entender que los conflictos seguirán existiendo, que es muy difícil modificar la estructura funcional y emocional de una familia en la relativamente corta duración de una medida judicial, que no existen las fórmulas mágicas y que es muy probable que se vuelvan a producir situaciones tensas. Lo importante que la familia debe descubrir es que existen métodos y estrategias para prevenir, tratar, asimilar y comprender adecuadamente y en su justa medida esas fluctuaciones, de manera que puedan entender en el estadio del ciclo vital en el que se encuentran y hacia el cual se encaminan como grupo.

2.6.- Otras estrategias de intervención: el trabajo psicoterapéutico:

Además de las estrategias educativas de intervención expuestas hasta ahora, debemos contar con otro tipo de estrategias que, si bien se definen dentro de un contexto clínico, creemos que deben favorecerse desde el contexto del equipo de grupo de convivencia. Éste es el caso del contexto psicoterapéutico para aquellas jóvenes que, tras la oportuna valoración de los profesionales competentes, precisen de seguimiento psicológico individualizado en contexto de psicoterapia.

Hemos de entender que esta estrategia se adoptará bien a petición de la menor o por orientación del equipo contando con la autorización y beneplácito

de la joven, y nunca podrá imponerse desde ningún estamento del equipo de trabajo, pudiendo la menor abandonar la terapia siempre que lo estime oportuno.

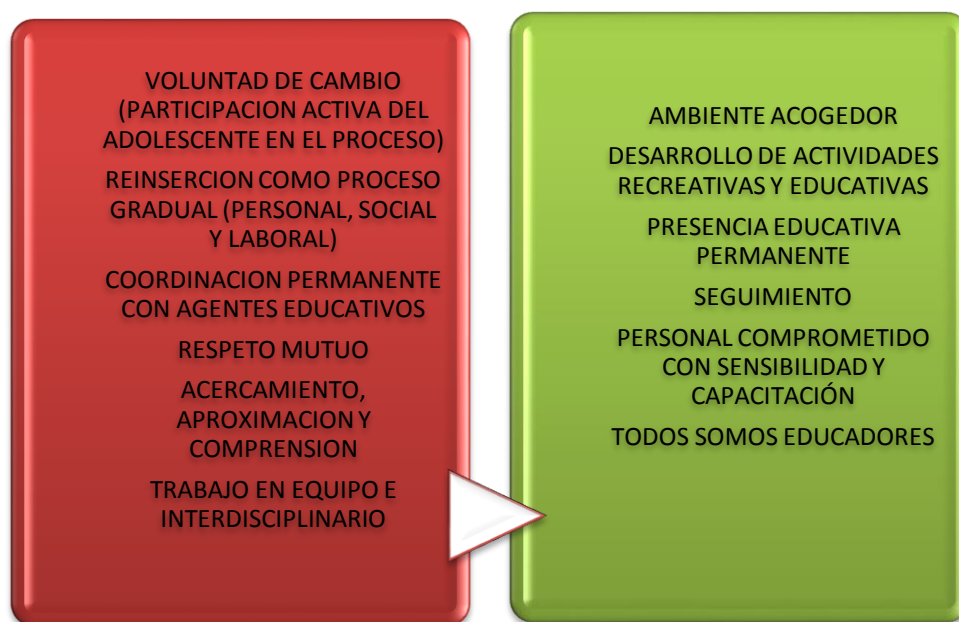
Con el objeto de incidir principalmente sobre aquellas conductas o conflictos personales que la menor pueda manifestar se estima conveniente que el enfoque terapéutico de esta estrategia se establezca desde las metodologías cognitivo-conductuales, puesto que su incidencia en los resultados es más pronta que otro tipo de enfoques. Aun así, el profesional encargado de la terapia tendrá siempre una perspectiva global sistémica en el trabajo con la menor.

2.7.- Organización metodológica de la acción educativa:

Al tratarse de un Centro Residencial que va a acoger a menores que deben cumplir una medida judicial, su acogida podrá venir acompañada de diferentes informes técnicos que justifiquen el establecimiento de dicha medida, esta documentación nos va a aportar información suficiente para establecer las hipótesis de acogida que determinarán las pautas de intervención inicial con la menor.

En base a esta primera recepción, es cuando la ONG comienza su intervención. Las estrategias de intervención para posibilitar la mejor aplicación de nuestros principios, son las siguientes:

Cuadro 16: Estrategias de intervención para la organización metodológica de la acción educativa.



Elaboración propia

2.7.1.- Personalización:

La personalización supone trabajar a fondo la dimensión personal e individual. Implica desarrollar en la menor sus capacidades y aptitudes, y por tanto, atender a las necesidades e intereses de cada menor en orden a dar una respuesta educativa adecuada a la identidad y características particulares de cada una. Responder a estas necesidades requiere un análisis individual minucioso y saber conectar cada insuficiencia con la práctica educativa superadora correspondiente. Esta personalización se consigue mediante un proceso educativo individualizado. Debemos utilizar el acogimiento residencial como un instrumento al servicio de un plan estable para la menor, que aseguren el establecimiento de los procesos de resocialización necesarios para afrontar su salida del recurso con los máximos niveles de éxito. Por ello se utilizara un “Programa de Intervención individual” como una de las herramientas básicas de los/las educadores/as en el centro.

Así mismo se utilizara la tutoría como una relación más directa entre la menor y la educadora de modo de que cada menor tenga una persona de referencia , así como el seguimiento de todo el proceso de la menor por el educador/a y el conjunto del equipo de profesionales.

Para ello utilizaremos fundamentalmente tres instrumentos diferentes. Elaboración propia. (2017):

- Registro acumulativo: documento diseñado para registrar la información más importante de la menor, tanto por lo que respecta a sus antecedentes como a las incidencias que vayan ocurriendo.
- Programa individualizado de ejecución de medida (PIEM): que contendrá la lista de objetivos básicos a tener en cuenta, así como un instrumento de evaluación mensual del avance en estos objetivos y un cuadro de programación para establecer un conjunto de objetivos prioritarios, junto con las actividades y recursos necesarios para el cumplimiento de medida.
- Informe de seguimiento trimestral: basado en los documentos anteriores y con la información que se requiera desde los equipos responsables.
- Otros informes (psicológicos, social, judicial, etc).

2.7.2.- Participación:

Mediante ésta desarrollaremos la responsabilidad individual y grupal. La función pedagógica del grupo, tanto del grupo de iguales como de adultos, significa un paso hacia la vida social. La participación se consigue mediante. Elaboración propia. (2017):

- La participación de la menor en la toma de conciencia de su propia realidad conociendo sus problemas, sus necesidades y los mecanismos favorecedores de su propio proceso de desarrollo. Esto supone una toma de decisiones en la que la menor está implicada conociendo las consecuencias de sus acciones y la posibilidad de realizar su propia acción de vida.
- La participación de la menor en la vida colectiva del centro, de manera

que se sienta partícipe de una forma directa de todo lo que ocurra en el centro, pueda tomar decisiones y viva el grupo desde dentro. Para ello contamos con órganos de participación como la asamblea y los pactos y contratos educativos. De esta manera conseguimos que la menor sea agente de su propio desarrollo participando de su realidad en la vida del centro, sintiéndose partícipe de la casa para desarrollar sentimientos de apego, responsabilidad y compromiso voluntario.

- La participación de la menor en su comunidad, para conocer la realidad social en la que se encuentra inmersa, ser consciente de sus necesidades y de su posibilidad para participar en ella. Como ciudadanos de pleno derecho, las menores deben tener la oportunidad de conocer cuáles son los recursos que su ciudad les proporciona, hacer uso de ellos de manera responsable y siendo capaces de crear soluciones y propuestas.

2.7.3.- Articulación Social:

El grupo de convivencia está inmerso en una realidad socioeconómica y cultural determinada, que obliga a tener presente todas las posibilidades que ésta ofrece y conseguir articular todos los medios y recursos para conseguir que la intervención socioeducativa con la menor sea rentable. El Centro está vinculado al contexto comunitario, de forma que potencie la integración y la participación de la menor en la comunidad.

Se tendrá presente por tanto. Elaboración propia. (2017):

- La relación de la menor con el entorno inmediato, para hacer más cercana la realidad social a su realidad personal, con el objetivo de tomar conciencia de su papel y su participación dentro de la comunidad con la que vive. Por ello, es de vital importancia crear canales de comunicación y trabajo, con aquellas personas, entidades y/o asociaciones con las que la menor se relacione o trabaje (escuela, polideportivo, centro de formación, asociaciones juveniles, etc..).
- La participación activa en los recursos de la comunidad. Por un lado, por el mero hecho de ser ciudadanos y tener derecho a disponer de dichos recursos; por otro, porque la participación y la integración activa

en dichos recursos permitirá la creciente adaptación social y cultural de los/as menores a la comunidad.

2.7.4.- Definición de la intencionalidad educativa/metodológica de cada turno:

Atendiendo a la necesidad de que la acción educativa se vierta en todos los aspectos cotidianos del centro, dicha acción se definirá como la intención constante de cubrir todos los aspectos que se trabajan con las menores en cada momento del día, tanto los recogidos en la programación anual como aquellos que, por su clara condición cotidiana, no se contemplan en dicha programación.

2.7.5.- Definición de las distintas etapas del proceso de la menor dentro del centro:

El proceso educativo de un/a menor en el centro pasa por diferentes etapas:

Cuadro 17: Etapas del proceso de intervención con la menor.



Elaboración propia

2.7.5.1.- Acogida:

Se proporcionará a la menor una acogida que facilite un clima adecuado, que favorezca seguridad y ayuda para afrontar los sentimientos y emociones que suelen acompañar a la adaptación a un nuevo contexto.

Partiendo de la ruptura de la menor con su entorno y con los referentes adultos significativos para ella, hasta ese momento, la etapa de acogida tendrá como objetivos. Elaboración propia. (2017):

- Reducir los sentimientos negativos que pueda tener la menor respecto a las causas que han provocado la imposición de la medida.
- Propiciar que el entorno sea cálido y satisfaga las necesidades físicas y psíquicas de la menor.
- Posibilitar el establecimiento de vínculos afectivos tanto con figuras referenciales adultas como con el grupo de iguales.

Algunas acciones que pueden ayudar a esto son. Elaboración propia. (2017):

- Preparar al resto de menores para recibir y acoger al nuevo miembro.
- Designar a un/a educador/a (tutor/a) como figura de apoyo y referencia.
- Recoger sus efectos personales, incluidos los recuerdos familiares y personales, como ayuda para mantener la estabilidad de su identidad.
- Acompañar y ayudar al menor a entender la situación que está viviendo:
 - Explicándole el motivo de su ingreso.
 - Reconociendo y clarificando sus miedos
 - Clarificando la estancia en el centro como periodo transitorio en su vida, durante el cual se le ayudara y prestaran los recursos necesarios, evitando que el discurso le lleve a un simple cumplimiento de la medida.
 - Explicándole el funcionamiento del centro.
- Facilitar la expresión de sus conflictos, tanto de manera verbal como a través de otras formas de expresión, haciéndole saber los límites que no están permitidos transgredir.
- Darle tiempo para elaborar su nueva situación y adaptarse a la vida del Centro.

2.7.5.2.- Acomodación:

En función de la población con la que vamos a trabajar, definiremos las finalidades educativas de esta etapa que de forma general irán orientadas a

capacitar a la menor para afrontar con garantía el proyecto educativo de futuro y a facilitar los aprendizajes propios de su edad.

Estas finalidades y/u objetivos se verán reflejados en el PIEM atendiendo a los diferentes ámbitos de actuación: familiar, desarrollo emocional, relacional, desarrollo intelectual, vida cotidiana y salud.

De esta fase destacaremos Elaboración propia. (2017):

- El desarrollo de un apego seguro con la figura del tutor en particular y con la referencia del centro en general.
- El modelaje como herramienta de intervención.
- El desarrollo de nuevos aprendizajes.
- Establecimiento de estrategias de toma de decisiones.
- Graduación de la autonomía y de los encuentros con familiares.
- Concreción y desarrollo de la intervención específica.
- Corrección de conductas no deseables.
- Inicio del contacto con otros contextos.

Todo ello, partiendo de la importancia de que la menor sea agente activo en su proceso, participando directamente en él, en función de su capacidad y madurez.

2.7.5.3.- Desvinculación:

El objetivo general de esta etapa será capacitar a la menor para afrontar de manera positiva la salida del centro una vez cumplida la medida. La preparación para su salida comenzará desde el momento de la admisión y se integrará en el PIEM.

Si partimos de que en la estancia de la menor en el centro se han establecido una serie de vínculos afectivos con las personas y el entorno, el equipo de profesionales deberá tener en cuenta el proceso de desvinculación, para lo que se deberán trabajar, durante todo el proceso, algunos aspectos. Elaboración propia. (2017):

- Situaciones que puedan aparecer como problemáticas: miedos,

ansiedades, expectativas falseadas, etc. actuando ante ellas con una respuesta educativa de apoyo, clarificación y resolución de dudas

- Reforzar los éxitos obtenidos por la menor a lo largo del cumplimiento de la medida, motivando la ilusión ante la nueva situación, aunque ofreciendo también un criterio de realidad
- Atender las últimas necesidades que la menor pueda expresar o tener, mientras se va preparando el momento de desvinculación
- Ayudar a la menor a elaborar las despedidas, evitando las rupturas bruscas
- La preparación para su salida responderá en cada caso a unos objetivos específicos en función del objetivo final de integración que se haya establecido para la reunificación familiar, capacitando y preparando tanto a las familias como a la menor.
- Capacitar a la menor para una vida independiente.
- Preparar a la menor para un nuevo dispositivo residencial, en el caso de que además de la medida esté en una situación de desamparo que requiera del sistema de protección.

2.8.- Instrumentos de planificación, ejecución y evaluación de la acción educativa. Soportes documentales de la intervención.

2.8.1.- Protocolo de observación:

Es el instrumento que facilita la recogida de información de cada menor durante un primer periodo de observación. Cumple dos objetivos fundamentales. Elaboración propia. (2017):

- Observar la evolución de la menor.
- Contrastar la observación del equipo educativo del centro con la información del expediente de la menor.

El/la educador/a realizara una evaluación centrada en la observación y el diálogo con la menor, durante un periodo de un mes aproximadamente. A partir de ahí el/la educador/a puede darse cuenta de cuáles son las áreas de objetivo o los objetivos concretos que resultan prioritarios para empezar a abordarlos.

2.8.2.- Programa individualizado para la ejecución de la medida (PIEM):

Se realizará una evaluación inicial para establecer una hipótesis de trabajo que señalará las prioridades y constituirá la base para la intervención, organizado todo en forma de un plan educativo individualizado. Este plan deberá asegurar la coherencia y continuidad de la atención que se presta a la menor y su familia, así como la evaluación de la misma y los consiguientes ajustes.

El PIEM integrara de forma estructurada los elementos necesarios para clarificar, guiar, organizar y evaluar la intervención con la menor y su familia de forma que, apoyándose en los puntos fuertes, se responda a las necesidades detectadas, facilitando la adecuación de la intervención a los cambios experimentados por la menor y su familia. Palacios. SG, Sáinz. MS & Lakhdar. (2009).

Este documento pretende ordenar la programación que los educadores realizan sobre cada menor. Para su elaboración, en cada PIEM será importante la coordinación entre los educadores, aunque sólo uno de ellos realizara las anotaciones, como en el caso de los Registros Acumulativos.

2.8.2.1.-Contenido del PIEM:

2.8.2.1.1.- En los datos referidos a la menor:

Se tendrá cuenta también la medida que en ese momento se encuentra cumpliendo la menor. Si se trata de dos medidas a la vez se hará referencia a ambas. Si son más de una pero no son a la vez, se tendrá presente cuando termina una y empieza la segunda y en ese momento se hará necesario realizar otro programa de ejecución al que se denominará programa de finalización e inicio de medida, donde se hará referencia a ambas en un apartado especial.

También se hará referencia a otras medidas cuando tengamos conocimiento de ellas ya sea porque la menor las cumpla complementariamente a la de Convivencia o porque aún estén por cumplir.

Se indicará el tutor de referencia.

También se reflejará si existen para con la menor otro tipo de medidas institucionales, la duración y el carácter de las mismas.

2.8.2.1.2.- En el área de la familia:

El área de la familia reflejará:

1.- Cómo se ha recogido la información

2.- Familia:

- Composición
- Posición del miembro
- Historia de los padres
- Historia relevante de los hermanos
- Familia extensa. Datos relevantes
- Vivienda familiar
- Relación padre hijos
- Relación madre hijos
- Relación padre menor
- Relación madre menor
- Otras cuestiones: tratamientos en la familia, seguimiento de los servicios sociales comunitarios, sistema de protección., etc.

2.8.2.1.3.- En el área de la menor:

1.- Cómo ha influido la familia en la menor.

2.- Infancia: nacimiento, enfermedades infantiles, relación con los padres, etc.

3.- Proceso de escolarización: a qué edad, donde, reacción de la menor y la familia.

4.- Cómo se comporta en la dinámica de la familia.

5.- A partir de cuándo empeora la situación.

6.- Dificultades específicas.

7.- Llegada al centro.

8.- Relación con los educadores.

9.- Relación con las menores.

10.- Asunción de normas, habitación, alimentos, horarios, tareas, etc.

11.- Comunicaciones con los familiares.

12.- Conocimiento de la situación judicial y de la medida.

2.8.2.1.4.- En el área escolar:

1.- Cómo se ha recogido la información.

2.- Historia escolar/laboral.

- Nivel académico.
- Promoción.
- Cambios de centro.
- Problemas en el centro.
- Formación no reglada.
- Otros recursos formativos.
- Experiencia laboral.

2.8.2.1.5.- En la valoración global:

Aglutinaremos toda la información que hemos repasado, la resumiremos y las conclusiones nos servirán para presentar la propuesta de objetivos.

1.- Objetivos relacionados con el área de desarrollo personal:

- Relacionados con la medida judicial.
- Relacionados con el sistema de protección.
- Relacionados con el autoconcepto y autoestima de la menor.
- Relacionados con la asimilación de límites.
- Relacionados con la asunción de normas y pautas de convivencia.
- Relacionados con la autoridad.
- Relacionados con las rutinas y la organización.
- Relacionados con la alimentación y la higiene.
- Relacionados con la autonomía.

- Relacionados con los conflictos, conductas disruptivas o violentas.
- Relacionados con las habilidades sociales.
- Relacionados con la salud mental.
- Relacionados con lo afectivo y emocional.
- Relacionados con el consumo de estupefacientes.
- Relacionados con el rol que desempeña en su familia.
- Relacionados con la relación que establece con los miembros de su familia.
- Relacionados con el régimen de visitas y lo que se persigue con las mismas.
- Relacionados con cualquier tipo de conclusión o necesidad que pueda deducirse de los apartados anteriores del programa.

2.- Objetivos relacionados con el área de actividad educativa compensatoria y/o social-laboral:

- Relacionados con el nivel de manipulación de las TIB (Técnicas Instrumentales Básicas).
- Relacionados con el nivel de manipulación de las TTI (Técnicas de trabajo Intelectual).
- Relacionados con la inclusión en la dinámica escolar a nivel académico.
- Relacionados con la inclusión en la dinámica escolar a otros niveles (socializadores, relacionales, contextualizadores, etc.).
- Relacionados con la autonomía social.
- Relacionados con la formación no reglada o alternativa a la académica.
- Relacionados con la iniciación en itinerarios de orientación laboral.
- Relacionados con la formación prelaboral.
- Relacionados con la inclusión en el mundo laboral.
- Relacionados con la autonomía laboral.

3.- Objetivos relacionados con el área de ocio y tiempo libre:

- Relacionados con los iguales
- Relacionados con las actividades de ocio y tiempo libre
- Relacionados con el uso educativo y responsable del ocio

- Relacionados con el desarrollo socio-personal en contextos normalizados fuera de los recursos educativos.

2.8.2.1.6.- En las estrategias:

Es correcto apuntar duración siempre que sea posible, periodicidad, profesional/es encargados y horarios. En el caso de los IES, indicar nombre del centro y curso.

1.- Relacionadas con el área de desarrollo personal:

- La acción tutorial.
- El modelaje educativo.
- La intervención grupal: la asamblea.
- La intervención terapéutica desde el recurso.
- La intervención terapéutica fuera del recurso.
- El proceso de trabajo con la familia.

2.- Relacionadas con el área de actividades educativas compensatorias o social-laboral:

- Escolarización.
- Actividades académicas en el centro de convivencia.
- Actividades académicas fuera del centro de convivencia.
- Asistencia y participación en otras actividades formativas fuera del recurso.
- Participación en programas de orientación e inserción laboral.
- Inserción laboral.

3.- Relacionadas con el área de actividades de ocio y tiempo libre:

- Deportes.
- Actividades generadas desde el propio recurso.
- Actividades culturales.
- Viajes.
- Naturaleza.
- Actividades Ayuntamiento Localidad.

2.8.2.1.7.- En la evaluación:

- Evaluación formativa y sumativa.
- Evaluación en cuanto a niveles de logro.
- Evaluación en cuanto al proceso.

2.8.3.- Informe de seguimiento educativo:

El responsable de su realización es el/la tutor/a de cada menor, consensuado con el equipo educativo, y se elaborará trimestralmente. Este documento estará estructurado siguiendo las mismas áreas que el PIEM.

El informe de seguimiento tiene una doble finalidad. Elaboración propia. (2017):

- Evaluadora: Evaluara la consecución de objetivos de la menor. Así como el impacto de la acción educativa en la menor.
- Informativa: A la administración de la evolución del proceso educativo de la menor y su relación con los distintos contextos que le rodean (familia, escuela, etc).

2.8.3.1.- Contenido del informe de seguimiento educativo:

El informe de seguimiento se emitirá con periodicidad trimestral, tomando como referencia la fecha de emisión del Programa Individualizado para la Ejecución de la Medida.

2.8.3.1.1.- Situación actual de la menor:

Se informará de los cambios producidos en cada uno de los campos tratados en el PIEM (área personal de la menor, área familiar, área escolar-laboral. Recogerá necesariamente las salidas (lúdicas, formativas), permisos que haya disfrutado la menor, así como la valoración de los mismos. Del mismo modo se recordará toda circunstancia o hecho trascendental en la ejecución de la medida de la menor. En los casos en que se recuerden hechos constitutivos de corrección educativa, se contemplará la descripción de la situación y la

correspondiente corrección educativa acordada, así como la evolución de la misma.

2.8.3.1.2.- Grado de cumplimiento de los objetivos propuestos:

En este apartado se incluirá una valoración de cada uno los objetivos propuestos en el PIEM de la menor (Objetivos relacionados con el área de desarrollo personal, Objetivos relacionados con el área de actividades educativas compensatorias y/o social-laboral y Objetivos relacionados con el área de ocio y tiempo libre), contemplado su grado de consecución, expectativas de cambios, interiorización, etc... explicando cuando sea necesario los cambios introducidos en las estrategias utilizadas.

2.8.3.1.3.- Evaluación Final:

Aglutinaremos y resumiremos en este apartado toda la información anterior. Se emitirán las conclusiones que nos servirán para plantear el plan de trabajo con la menor en el siguiente periodo evaluativo.

2.8.4.- Informe final:

Tiene como finalidad la de argumentar técnicamente las propuestas sobre la evolución del cumplimiento de la medida y la demanda de otras intervenciones sociales, educativas y psicológicas que puedan ayudar al menor a complementar su desarrollo personal. Se elaborará 10 días después de la salida de la menor del grupo de convivencia. La propuesta emitida será interdisciplinar, basada en los informes de cada uno/a de los/las profesionales que hayan intervenido en el caso (tutor/a de la menor, Trabajador Social, resto del Equipo Técnico y Equipo Educativo).

2.8.4.1.- Contenido del Informe final:

Se hace necesario que el informe se tramite con una antelación mínima de 10 días, al objeto de requerir de la menor alguna gestión posterior a la finalización de la medida (otras medidas pendientes, expediente de protección abierto etc.).

2.8.4.1.1.- Grado de cumplimiento de los objetivos propuestos:

El informe comienza con un resumen del trabajo realizado con la menor durante toda la ejecución de la medida. Recogerá la evaluación exhaustiva de los objetivos logrados en la ejecución de la medida. Este es el cuerpo principal del Informe, donde se describen las actividades realizadas, los procedimientos y estrategias empleadas, de acuerdo con lo establecido en el PIEM. Se indicará si se cumplió con el plan de trabajo originalmente establecido, la realización de evaluaciones intermedias y los ajustes que se hubieran introducido en la planificación inicial.

2.8.4.1.2.- Evaluación de la intervención realizada:

Aglutinaremos y resumiremos en este apartado toda la información anterior, destacando la situación en la que se encuentre la menor al término de la medida judicial. También se informará de posibles medidas judiciales pendientes de iniciar por la menor. Debe recoger las consecuencias del trabajo realizado, recomendaciones, sugerencias o derivaciones a otras instituciones o profesionales.

2.8.5.- Informe de incidencias:

Se diferencia entre incidencias comunes y extraordinarias, aunque la estructura documental sea la misma. La diferencia queda detallada en el ROF.

2.8.5.1.- Contenido del Informe de incidencias:

2.8.5.1.1.- Descripción de los hechos:

Donde se recoge y explica los hechos que han motivado la elaboración del informe de incidencias.

2.8.5.1.2.-Intervención educativa:

Donde se detalla la intervención educativa dispuesta o la corrección educativa si fuere necesario.

2.8.5.1.3.- Posibles causas de los hechos:

Donde se intenta relacionar la conducta de la menor motivadora del informe de incidencias con su estado emocional, acontecimiento reciente que

haya podido desestabilizarlo y/o con otras conductas o hecho relativamente reciente que explique la situación de la menor.

3.- EVALUACIÓN.

A continuación exponemos el diseño de la evaluación.

3.1.- Perfil de la evaluación:

3.1.1.- Identificación:

Se pretende evaluar el ejercicio que implica la aplicación de este programa educativo de puesta en marcha y funcionamiento de un Centro Residencia de Convivencia con Grupo Educativo, en todos sus aspectos y factores.

3.1.2.- Objetivos:

Como hemos explicado a lo largo del desarrollo de este documento, el objetivo de este programa es conseguir la reinserción social y familiar de las menores residentes en el centro de convivencia con una medida impuesta de Convivencia con Grupo Educativo.

En este sentido, podríamos diferenciar algunos objetivos más específicos:

- Dar una estructura al proceso con la intención de sistematizarlo y organizarlo.
- Abarcar con profundidad y realismo la complejidad de la situación de la menor.
- Proponer una intervención individualizada y adaptada a las necesidades de la menor y su situación.
- Informar a la entidad jurídica del proceso a seguir.

3.1.3.- Beneficiarios:

La ejecución de este programa tiene como beneficiarios a la propia menor objeto de intervención educativo por un lado, y a la Dirección General de Justicia Juvenil y Cooperación, en su Servicio de Medidas de Medio Abierto y Reinserción.

3.1.4.- Actividades:

La ejecución de este programa comporta un variado número de actividades que podemos diferenciar según su naturaleza y que son susceptibles de evaluación:

3.1.4.1.- De investigación:

- Estudio de informes previos.
- Entrevistas con padres y familiares.
- Entrevistas con la menor.
- Entrevistas con otros agentes de intervención anteriores a la llegada de la menor al centro (médicos, terapeutas, técnicos de las UTS, técnicos de ETF, educadores, Sistema de Protección, Escuela, etc.).
- Otros que se consideren oportunos.

3.1.4.2.- De coordinación:

- Con la Dirección General de Justicia Juvenil y Servicios Judiciales.
- Con la Dirección General de Infancia y Familias.
- Con las Delegaciones Provinciales de Gobernación y Justicia.
- Con los Juzgados de Menores.
- Con la Fiscalía de Menores.
- Con responsables de recursos propios de Reforma Juvenil.
- Con responsables de los recursos comunitarios (Centro de Salud, Escuela, Escuelas Deportivas, Ayuntamientos, Centros Cívicos, Asociaciones, Centros Juveniles, etc.).

3.1.4.3.- De diseño de la intervención:

- Clarificación de objetivos.
- Elaboración de hipótesis de trabajo.
- Elaboración de estrategias de intervención.
- Toma de decisiones.
- Elaboración de instrumentos para recogida y análisis de datos.

3.1.4.4.- De evaluación:

- Diseño y planificación de la Evaluación.
- Diseño de instrumentos de recogida de la información.

3.1.5.- Contexto de la evaluación:

El contexto de la evaluación se define dentro del cumplimiento de la Medida Judicial de *Convivencia con otra persona, familia o grupo educativo*, referida en la Ley Orgánica Reguladora de la Responsabilidad Penal de la menor, que dice:

“La persona sometida a esta medida debe convivir, durante el período de tiempo establecido por el Juez, con otra persona, con una familia distinta a la suya o con un grupo educativo, adecuadamente seleccionados para orientar a aquélla en su proceso de socialización”.²

3.2.- Concreción del objeto de evaluación:

Partiendo de que nos proponemos evaluar este programa de intervención con el objeto de descubrir en qué medida responde a las necesidades que plantea el trabajo con menores infractores en su desarrollo, podemos concretar que los aspectos a evaluar se concretan en:

- Estudio del contexto de la menor que se hace desde el documento.
- Diseño del propio programa.
- Metodología de desarrollo y aplicación desde el programa.
- Resultados.

3.3.- Finalidad de la evaluación:

Nos proponemos como finalidad de este trabajo conocer el proceso de ejecución de este Programa con el objeto de mejorar su utilidad en el desarrollo del mismo. De esto podemos concluir los siguientes objetivos:

- Detectar los aspectos del programa que no facilitan una comprensión íntegra de la intervención con la menor.
- Desarrollar mejoras en las partes indicadas y que faciliten el desarrollo del programa.
- Conocer en qué medida se atienden los diferentes aspectos de la intervención: aclarar la capacidad del sistema para dar respuestas, comprobar que los procedimientos son adecuados, etc.

²

LORRPM 5/2000 Título II, Art. 7 j

- Comprobar que el programa responde a las exigencias de la medida judicial.

Controlar la calidad del proceso.

Aunque la función de la evaluación es eminentemente formativa, también es posible plantearse una función sumativa con el objeto de decidir si este esquema de trabajo responde o no a las necesidades por las que fue creado.

3.4.- Audiencias:

El primer destinatario de esta evaluación sería el propio Trabajador Social del recurso de convivencia que se encarga de elaborar de la ejecución del programa, pues los datos que aportaría le ayudaría a mejorar su labor planificadora, informativa y de intervención.

Por otro lado, podemos encontrar otros destinatarios de segundo orden que también se beneficiarían del estudio. En primer lugar el Juzgado de Menores correspondiente, pues ese es el destino real del documento que debe ser aprobado por el magistrado/juez. En la medida en que este documento pueda mejorar, la labor de la entidad jurídica será más certera y por lo tanto beneficiaria para la menor, en el que todo redunda.

En segundo lugar, la Dirección General de Justicia Juvenil y Cooperación, dentro de la Consejería de Justicia e Interior de la Junta de Andalucía, como otro de los destinatarios del documento, pues mediante éste se evalúa institucionalmente la labor profesional de los recursos.

3.5.- Criterios de evaluación:

Atendiendo al modelo de evaluación adoptado, y que indicaremos más adelante, los criterios de evaluación se diferenciarán en función de los momentos o tiempos de la propia evaluación. Así, señalaremos aspectos de la evaluación relacionados con el estudio del contexto, del diseño del propio programa, del proceso de implantación del programa y del producto o resultados de la ejecución del mismo.

En este sentido, cada aspecto de la evaluación se dividirá en diferentes criterios que identificarán la información necesaria a recoger para evaluar de manera eficiente. A su vez, dentro de cada criterio se señalan tanto las

cuestiones de evaluación (qué tipo de información se persigue, que preguntas es importante resolver), como los indicadores de evaluación (cuya función es señalar qué evidencias indicarán que se hace hincapié sobre los aspectos más adecuados del criterio a evaluar, de modo que los resultados de la evaluación sean fiables) y el procedimiento de recogida de datos (donde se citan los instrumentos de recogida de información que se utilizaran para evaluar el criterio, utilizando tanto instrumentos de carácter cuantitativo como cualitativo).

3.5.1.- Aspecto evaluado: Estudio del contexto de la menor:

3.5.1.1.- Criterio: Utilidad de las diferentes tareas, actividades e instrumentos utilizados para conocer la realidad.

Cuestiones de evaluación:

- ¿Abarcan toda la realidad de la menor?.
- ¿En qué manera?.
- ¿Cómo se complementan los instrumentos para abordar la realidad?.
- ¿Qué importancia tiene la información que aportan?.

Indicadores de evaluación:

- Que los aspectos recogidos sean importantes para ofrecer conocimientos de la realidad de la menor.
- Qué aspectos de esta realidad se quedan fuera.
- Qué instrumento, tarea o actividad aporta la información más relevante.

Las tareas, instrumentos y actividades implicadas propician el conocimiento de la realidad de una forma compleja y ajustada a la metodología propuesta.

Procedimiento de recogida de datos:

- Análisis documental de documentos elaborados por la entidad
- Escala de estimación de los instrumentos utilizados

3.5.1.2.- Criterio: Coordinación con otros profesionales.

Cuestiones de Evaluación:

- ¿Qué es necesario para la coordinación?.
- ¿Qué habilidades hay que desarrollar?.
- ¿De qué manera se complementan los profesionales?.
- ¿De qué manera se complementa la información con agentes externos?.
- ¿De qué tipo puede ser esta información.

Indicadores de evaluación:

- La importancia de la implicación de los profesionales; sobre la incidencia que pueden tener los diferentes aspectos que ofrezcan las disciplinas.
El conocimiento de que tengan unos profesionales de la labor ejercida por otros.

Procedimiento de recogida de datos:

- Grupo de discusión entre equipos de trabajo.
- Diario de campo de cada uno de los profesionales.

3.5.1.3.- Criterio: Coordinación con otras disciplinas:

Cuestiones de evaluación:

- ¿Qué disciplinas entran en juego y por qué?.
- ¿De qué manera se complementan entre sí?..
- ¿Qué nuevos conocimientos aporta esta coordinación?

Indicadores de evaluación:

- Las diferentes disciplinas se coordinan de manera que abordan la realidad desde la interdisciplinariedad, incorporando en sus marcos de actuación las perspectivas y cuestiones de otras disciplinas

Las diferentes disciplinas se coordinan de manera que abordan la realidad desde la transdisciplinariedad, creando nuevos marcos de intervención diferentes a los existentes.

Procedimiento de recogida de datos:

- Análisis documental de los documentos elaborados desde la entidad en el que se describan las nuevas tareas, instrumentos y estrategias que surjan de la labor inter y transdisciplinar
- Grupo de discusión entre profesionales de diferentes Disciplinas

3.5.1.4.- Criterio: Adecuación del análisis del contexto a las necesidades de la menor.

Cuestiones de evaluación:

- ¿La información recogida tiene relación con las necesidades de la menor?.
- ¿Abarcamos toda la realidad contextual de la menor?.
- ¿Discriminamos la información no válida del contexto de la menor?.

Indicadores de Evaluación:

- Las diferentes áreas vivenciales de la menor se explican adecuadamente: familiar, social y educativa.
No se detectan lagunas explicativas de la realidad de la menor.

Procedimiento de recogida de datos:

- Análisis documental de los documentos elaborados desde la entidad.
- Lista de control de los aspectos de la realidad que deben ser estudiados.

- Grupo de discusión entre profesionales de diferentes Disciplinas.

3.5.2.- Aspecto evaluado: Diseño del propio programa:

3.5.2.1.- Criterio: Coherencia entre sus partes.

Cuestiones de evaluación:

- ¿Cómo se va analizando la información?.
- ¿Qué proceso sigue la determinación de conclusiones?.
- ¿Cómo se relaciona lo jurídico con lo educativo?.
- ¿Cómo se complementan los diferentes aspectos tratados?.

Indicadores de Evaluación:

- Que la información se va estructurando de una forma organizada, de manera que no se detectan saltos en el proceso de intervención.
Que la información que se recoge va aportando evidencias sobre la realidad, explicitando que son significativas y propiciadoras de cambios de la realidad de la menor.

Procedimientos de recogida de datos:

- Análisis documental de otros programas elaborados desde la entidad.
- Análisis documental de especializado, tomando referencias bibliográficas y de investigaciones al respecto.
- Entrevista abierta a técnicos encargados de elaborar el programa, donde se recojan los aspectos del proceso que los profesionales recogen.

3.5.2.2.- Criterio: Trascendencia y capacidad de las estrategias que comporta.

- Cuestiones de Evaluación:

- ¿Aporta una visión compleja y completa de la menor?.
- ¿Ayuda a discernir cual va a ser el proceso?.
- ¿En qué medida?.
- ¿Facilita la toma de decisiones?.

Indicadores de Evaluación:

- Las estrategias de intervención prescritas en el programa inciden con notoriedad en el proceso propuesto para la menor.
Las estrategias de intervención, desde el marco teórico que las ampara, se implementan adecuadamente a la realidad de las menores.

Instrumentos de recogida de datos:

- Análisis documental de programas elaborados por la entidad.
- Análisis documental de otros diseños de intervención.
- Grupo de discusión entre Trabajador Social y resto del equipo técnico (elabora el programa) y grupo educativo (lo ejecuta).

3.5.2.3.- Criterio: Sistematización de la estructura.

Cuestiones de evaluación:

- ¿Qué orden sigue el diseño?.
- ¿En que medida se secuencia adecuadamente la información que va aportando?.
- ¿Cubre todos los aspectos de la intervención?.

Indicadores de Evaluación:

- Que la estructura se organice dentro de un orden lógico y secuenciado, respetando sus tiempos y procesos según se diseña el programa.

Que la estructura facilite la ejecución del programa y la elaboración de conclusiones, no encontrado o minimizando aquellos factores que la dificulten.

Instrumentos de recogida de datos:

- Análisis documental y comparativo con otros programas de intervención.
- Creación de una escala de que valore la estructura sistemática del programa.

3.5.2.4.- Criterio: Viabilidad del programa:

Cuestiones de evaluación:

- ¿Permite nuestra estructura organizativa la aplicación del programa?.
 - ¿Se adecua la implementación del programa al tiempo disponible?.
 - ¿Disponemos de recursos suficientes?.
- ¿Somos capaces de detectar y responder con los recursos necesarios a las necesidades que vayan surgiendo en la aplicación del programa?.

Indicadores de Evaluación:

- Los recursos se adecuan a las necesidades del programa.
 - El tiempo de que disponemos nos permite aplicar el programa.
- El programa tiene una calidad formal e intrínseca suficiente.

Instrumentos de recogida de datos:

- Análisis documental y comparativo con otros programas de intervención.
- Reflexión del grupo de profesionales.

3.5.2.5.- Criterio: Adecuación del programa al análisis del contexto de la menor.

Cuestiones de evaluación:

- ¿Surge del análisis de las necesidades?.
- ¿Abarca toda la realidad contextual estudiada de la menor?.
- ¿Es percibido y aceptado adecuadamente por la menor?.

Indicadores de Evaluación:

- Todos los agentes se implican de manera adecuada en el ejercicio del programa.
- La estructura del programa facilita la participación de todos los agentes implicados.
- Son intervenidas todas las necesidades detectadas.
- La menor avanza en el proceso de manera satisfactoria.

Instrumentos de recogida de datos:

- Análisis documental de la memoria de programas anteriores elaborados por la entidad.
- Estudio documental de las actas de reunión de seguimiento y asambleas de convivencia del centro.
- Escala de estimación de adecuación al contexto.

3.5.3.- Aspecto evaluado: Metodología de desarrollo y aplicación desde el programa:

3.5.3.1.- Criterio: Cobertura de las necesidades de la menor:

Cuestiones de evaluación:

- ¿Con qué amplitud se atienden las necesidades de la menor?.
- ¿Se le contempla en toda su complejidad?.
- ¿Qué coherencia existe entre los diferentes aspectos de la metodología?.

Indicadores de Evaluación:

- La menor es atendida en todo sus aspectos y facetas.
El método se adapta al menor y no viceversa, evidenciándose que es el recurso de Convivencia el que se adapta a las necesidades de la menor.

Instrumentos de recogida de datos:

- Grupo de discusión entre los diferentes profesionales de la entidad que intervienen en la ejecución del programa.
- Cuestionario de satisfacción.

3.5.3.2.- Criterio: Adecuación a la realidad:

Cuestiones de evaluación:

- ¿Responden las estrategias que se plantean a las necesidades de las menores?.
- ¿Se aborda el proceso desde la metodología con una perspectiva lo suficientemente amplia y compleja como para cubrir todas las áreas de trabajo?.
- ¿En qué medida existe relación entre los objetivos y la metodología propuesta para alcanzarlos?.

• Indicadores de Evaluación:

- La puesta en marcha del programa se centra de forma individualizada en la menor y no de forma global.
- Se atiende desde la objetividad y los hechos constatados.
- Es realista en su planteamiento.

• Instrumentos de recogida de datos:

- Cuestionario sobre las necesidades de las menores.
- Análisis Documental de programas elaborados en la entidad.

- Grupo de discusión entre el Trabajador Social y el resto de personal del equipo técnico del recurso.

3.5.3.3.- Criterio: Eficiencia.

Cuestiones de evaluación:

- ¿En qué medida se establece la relación coste-beneficio?.
- ¿En qué consisten los costes?.
- ¿En qué consisten los beneficios?.
- ¿Qué desgaste produce en el equipo humano del recurso el desarrollo del programa?.
- ¿En qué beneficia a los diferentes implicados en el proceso el desarrollo del programa?.

Indicadores de Evaluación:

- Cantidad y calidad de recursos utilizados para llevar a cabo el programa.
- Calidad en la viabilidad del programa.

Instrumentos de recogida de datos:

- Cuestionario grupal sobre el desgaste en el equipo humano del centro.
- Análisis documental de programas propios de la entidad a cerca de la cantidad de recursos utilizados.
- Creación de una escala para valorar la utilidad y el coste de estos recursos.

3.5.3.4.- Criterio: Adecuación del programa a las necesidades de la menor durante el proceso:

Cuestiones de evaluación:

- ¿Abarca toda la realidad procesual de la menor?.
- ¿Responde el programa a los cambios que se produzcan en el proceso?.

¿Es percibido y aceptado adecuadamente por la menor?.

Indicadores de Evaluación:

- Todos los agentes se implican de manera adecuada en el ejercicio del programa, tanto los propios del recurso (equipo educativo y técnico) como de recursos externos, atendiendo a la adecuada coordinación que con ellos se haya desarrollado.
 - La estructura del programa facilita la participación de todos los agentes implicados, no dejando capacidades y potencialidades de diferentes profesionales solapados por la intervención de otros.
 - El programa se flexibiliza en función de la naturaleza de las necesidades que surjan en el proceso.
La menor avanza en el proceso de manera satisfactoria.
- Instrumentos de recogida de datos:
 - Análisis documental de la memoria de programas anteriores elaborados por la entidad.
Estudio documental de las actas de reunión de seguimiento y asambleas de convivencia del centro.

3.5.3.5.- Criterio: Adecuación del diseño, selección y aplicación de las estrategias de intervención.

Cuestiones de evaluación:

- ¿Abarcan las estrategias todas las áreas de trabajo con la menor?.
- ¿Hay posibilidad real de aplicación de todas estas estrategias?.
- ¿Se aplican tal y como se diseñaron o fueron susceptibles de modificación?.

- ¿Se adecuan estas estrategias a los parámetros teóricos expuestos y desarrollados en el programa?.
- ¿Son aceptadas y vistas como válidas por la menor en su proceso personal y grupal?.

Indicadores de Evaluación:

- Las estrategias diseñadas se adaptan adecuadamente a la dinámica de funcionamiento del programa.
- Las estrategias diseñadas se adaptan adecuadamente al tiempo de aplicación del programa.
- Son aplicables y suficientes para complementar el proceso
- Se complementan entre ellas adecuadamente respondiendo a los criterios teóricos de intervención en este contexto.
- Son fácilmente evaluables y adaptables a la realidad.

Instrumentos de recogida de datos:

- Análisis documental de las fichas de evaluación de las actividades realizadas.
- Estudio documental de las actas de reunión de seguimiento y asambleas de convivencia del centro.

3.5.4.- Aspecto evaluado: Atención al área individual de la menor.

3.5.4.1.- Criterio: Nivel de validación.

Cuestiones de Evaluación:

- ¿Han resuelto las estrategias empleadas una adecuada validación personal de la menor?.
- ¿Se encuentra la menor reconocida en su validación personal?.
- ¿Es capaz de ser reconocida por su familia?.

Indicadores de Evaluación:

- La menor reconoce un autoconcepto sano y equilibrado.
- Se observa un despliegue de habilidades y estrategias adaptativas en la menor.
- Se observa una capacidad resiliente en la menor.
- Instrumentos de recogida de datos:
 - Cuaderno diario del tutor.
 - Tutorías.
 - Libro diario de los educadores.

15.5.4.2.- Criterio: Vinculación de apego adecuada:

Cuestiones de Evaluación:

- ¿Se desplegaron las estrategias de manejo del apego necesarias para la menor?.
- ¿Resultaron éstas las más adecuadas?.
- ¿Se compensó el apego inseguro con una vinculación sana en el contexto de convivencia?.
- Indicadores de Evaluación:
 - Fue observable un progreso en el tipo de vinculación afectiva de la menor.
 - La menor desplegó estrategias de apego seguro hacia los educadores.
 - Los periodos de conductas de apego inseguro se dilataron en el tiempo y tendieron a desaparecer.

Instrumentos de recogida de datos:

- Cuaderno diario del tutor.
- Tutorías.
- Libro diario de los educadores.

15.5.4.3.- Criterio: Individualización de la acción tutorial.

Cuestiones de Evaluación:

- ¿Se celebraron suficientes tutorías?.
- ¿Cuál fue su contenido?.
- ¿Estaba el contenido relacionado con las necesidades detectadas en la menor?.

- Indicadores de Evaluación:

- La menor salía satisfecha de sus tutorías.
- La menor solicitaba tutorías.
- Se observó una progresiva evolución en el contenido y reflexión de las tutorías celebradas con la menor.

- Instrumentos de recogida de datos:

- Cuaderno diario del tutor.

3.5.5.- Aspecto evaluado: Atención al área grupal y de medio social de la menor.

3.5.5.1.- Criterio: Asunción de la pedagogía de la vida cotidiana.

- Cuestiones de Evaluación:

- ¿Fueron significativas las vivencias de la menor en el centro?.
- ¿Plasmó la rutina seguridad en la cotidianeidad de la menor?.
- ¿Participó la menor del grupo nutriéndose de la riqueza de la convivencia?.

- Indicadores de Evaluación:

- La menor reconoce su pertenencia al grupo.

- Se observa una validación y asertividad de la menor en el grupo.
- Se observa una capacidad resiliente en la menor.
- Instrumentos de recogida de datos:
 - Libro diario de los educadores.
 - Reuniones de coordinación.

3.5.5.2.- Criterio: Adecuación de las correcciones educativas:

Cuestiones de Evaluación:

- ¿Se desplegaron las correcciones educativas adecuadas a la menor y su circunstancia?.
- ¿Resolvieron el conflicto que la originaron?.
- ¿Se propició junto a la corrección una adecuada validación emocional de la experiencia no compartida?.
- Indicadores de Evaluación:
 - Fue observable una adecuada respuesta de la menor en la mayoría de las correcciones implementadas.
 - Cuando las correcciones no obtuvieron los resultados deseados, se pudo reconducir la situación hacia otras correcciones más adecuadas.
 - Las correcciones fueron menos necesarias a medidas que la validación personal de la menor se iba asumiendo.
- Instrumentos de recogida de datos:
 - Cuaderno diario del tutor
 - Reuniones de coordinación
 - Libro diario de los educadores

3.5.5.3.- Criterio: Individualización de la propuesta en el medio social.

Cuestiones de Evaluación:

- ¿Los recursos planteados a la menor se adecuaban a sus necesidades?.
- ¿La oferta fue lo suficientemente amplia?.
- ¿Propiciaron las experiencias sociales suficientes como para provocar una adecuada validación social de la menor en el centro?.

- Indicadores de Evaluación:

- La menor se mostró satisfecha con sus actividades fuera del centro.

- Instrumentos de recogida de datos:

- Cuaderno diario del tutor.
- Reuniones de coordinación con otros profesionales.

3.5.6.- Aspecto evaluado: Atención al área familiar de la menor.

3.5.6.1.- Criterio: Adecuado análisis de la demanda.

Cuestiones de Evaluación:

- ¿Se identificó una demanda explícita?.
- ¿Pudo explicitarse la demanda objetivable?.
- ¿Hubo una adecuada construcción del sistema terapéutico?.

- Indicadores de Evaluación:

- La Familia aceptó el trabajo terapéutico propuesto por el equipo.
- Pudo definirse la demanda.
- Se observa implicación por parte de los padres de la menor

- Instrumentos de recogida de datos:

- Sesiones de trabajo familiar.

3.5.6.2.- Criterio: Adecuación del enfoque terapéutico.

Cuestiones de Evaluación:

- ¿Se desplegaron las estrategias suficientes para identificar el enfoque necesario?.
- ¿Facilitó el enfoque el desarrollo de la terapia?.
- ¿Confirmó el enfoque propuesto la hipótesis lanzada?.

- Indicadores de Evaluación:

- El enfoque terapéutico facilitó la conclusión del conflicto relacional.
- El enfoque terapéutico propicio la comprensión y asunción por parte de la familia del conflicto relacional subyacente.

- Instrumentos de recogida de datos:

- Sesiones de trabajo familiar.

3.5.6.3.- Criterio: Cambio producido en la estructura familiar.

Cuestiones de Evaluación:

- ¿Propició la terapia algún cambio en la familia?.
- ¿Qué tipo de cambio propició?.
- ¿Fue la menor consciente en el desarrollo de la terapia de las dinámicas relacionales subyacentes en la familia que la hacían sintomatizar?.

Indicadores de Evaluación:

- Se produjeron cambios de tipo 1.
- Se produjeron cambios de tipo 2.
- La menor identificó estrategias de dinámica relacional.

- Instrumentos de recogida de datos:
 - Sesiones de trabajo familiar.

3.5.7.- Aspecto Evaluado: Coordinación con otras instituciones.

3.5.7.1.- Criterio: Adecuada coordinación con la Administración Pública.

Cuestiones de Evaluación:

- ¿Hay comunicación bidireccional con la Administración?.
- ¿Se resolvieron situaciones dentro de los protocolos establecidos en el ROF referentes a la coordinación con la Entidad Pública?.
- ¿Se propició un trabajo periódico de manera que la Entidad Pública ha conocido el desarrollo adecuado del programa?.

Indicadores de Evaluación:

- Se celebraron las reuniones de coordinación establecidas.
- Los contenidos de estas reuniones fueron los establecidos en el programa.

Se recogió oportunamente las observaciones de la Administración.

- Instrumentos de recogida de datos:
 - Acta de reuniones de coordinación con la Entidad Pública.

3.5.7.2.- Criterio: Adecuada coordinación con los Juzgados y Fiscalía de Menores.

Cuestiones de Evaluación:

- ¿Se desplegaron las estrategias adecuadas para la coordinación con las entidades jurídicas?.
- ¿Fue útil la coordinación?.

- Indicadores de Evaluación:
 - El trato con el Juzgado de Menores y Fiscalía es el adecuado.
 - Las relaciones son directas y fluidas.
 - El protocolo y contenido de las reuniones de coordinación fue el establecido en el programa.
- Instrumentos de recogida de datos:
 - Acta de reuniones de coordinación con los Juzgados y Fiscalía de Menores.

3.5.7.3.- Criterio: Adecuada coordinación con otras entidades públicas o privadas.

Cuestiones de Evaluación:

- ¿Se adaptaron los recursos externos a las necesidades del centro y de las menores?.
 - ¿Hubo suficiente coordinación?.
 - ¿Se recogió de esta coordinación información suficiente para complementar la intervención con las menores en el centro?.
- Indicadores de Evaluación:
 - Se mantuvo el número de reuniones de coordinación establecido en el programa.
 - El contenido de estas reuniones, al menos, fue el contemplado en el programa.
 - La coordinación con los agentes externos permitió un adecuado y eficaz seguimiento de las menores en su medida judicial.

- Instrumentos de recogida de datos:
 - Acta de reuniones de coordinación

3.5.8.- Aspecto evaluado: Resultados.

3.5.8.1.- Criterio: Nivel de logros.

Cuestiones de evaluación

- ¿Se está dando respuesta a las necesidades?
- ¿Puede observarse una evidente evolución en el proceso de la menor?
- ¿Se determina la conclusión de objetivos?

Indicadores de Evaluación

- La menor se encuentra satisfecho con su proyecto
- La administración está satisfecha con la ejecución del programa
- El programa tiene viabilidad
- Se abre camino en la consecución de objetivos

Instrumentos de recogida de datos

- Cuestionario de satisfacción a las menores
- Entrevista abierta al equipo educativo

3.5.8.2.- Criterio: Utilidad.

Cuestiones de evaluación:

- ¿Qué utilidad tiene el programa en la realidad que hay que abordar?.
- ¿Propicia el programa la aparición de nuevas realidades diferentes a las anteriores y que se entienden como positivas?.

- ¿Qué elementos del programa van quedándose sin sentido a lo largo de la ejecución porque no responden a ninguna realidad?.
- ¿De qué naturaleza han sido estos elementos y de qué forma fueron formulados?.

Indicadores de Evaluación:

- El programa se desarrolla favorablemente, de manera que se responden a las necesidades de la menor.
- Aparecen aspectos a tener en cuenta propiciados por el programa.
En su desarrollo el programa atiende a las necesidades de la menor.

Instrumentos de recogida de datos:

- Observación de la evolución de las menores y su familia.
- Grupo de discusión acerca de los elementos del programa y su utilidad a lo largo del proceso.
Lista de control de los aspectos que debe resolver el programa.

3.5.8.3.- Criterio: Correspondencia fines-logros.

Cuestiones de evaluación:

- ¿Guardan relación los resultados con las áreas de trabajo propuestas en los objetivos?.
- ¿Consigue la menor resolver cuestiones que se plantea al inicio del proceso?.
- ¿Se consiguen los resultados esperados?.
- ¿Los resultados obtenidos son efecto del programa desarrollado o de otras variables o aspectos no contemplados?.

Indicadores de Evaluación:

- El proceso de la menor cumple con gran parte de los objetivos propuestos en su PIEM.
- Las intervenciones que detalla el programa evidencian la correspondencia entre los objetivos propuestos y los resultados.
- Instrumentos de recogida de datos:
 - Estudio del registro de acontecimientos y su relación con los objetivos propuestos.
 - Grupo de discusión acerca de la relación entre fines y logros en cada uno de los procesos con las menores.
 - Lista de control de objetivos.

3.5.8.4.- Criterio: Efectos y resultados no previstos.

- Cuestiones de evaluación:
 - ¿Se han podido identificar efectos no deseados en los resultados?.
 - ¿Se han podido identificar efectos beneficiosos y no esperados en el proceso?.
 - ¿Qué variables no se han controlado para que estos efectos aparezcan?.
- Indicadores de Evaluación:
 - Se evidencian realidades no previstas en un principio.
 - Existen demandas por parte de la menor y su familia que no se han contemplado en el proceso.

- Instrumentos de recogida de datos:
 - Estudio de la realidad personal social y familiar de la menor al término de su medida judicial a través de los documentos y observaciones recogidas en el proceso.

3.5.8.5.- Criterio: Adecuación de las estrategias utilizadas.

Cuestiones de evaluación:

- ¿Han respondido las estrategias a las cuestiones planteadas en el proceso y su relación con el producto?.
- ¿Han resultado ser suficientemente amplias y contemplan la complejidad de la realidad de la menor?.
- ¿Se diversifican en su variedad atendiendo tanto a cuestiones descriptivas como interpretativas?.

Indicadores de Evaluación:

- Los cambios que han producido la aplicación de las diferentes estrategias son los esperados al término del programa.
- Las estrategias utilizadas han sido suficientes y adecuadas.
- No ha sido necesario el uso de estrategias no contempladas en el diseño.

Las estrategias usadas han sido lo suficientemente adaptativas como para responder a las necesidades del programa.

Instrumentos de recogida de datos:

- Validación de las estrategias mediante escala de estimación y fiabilidad.

3.6.- Modelo de Evaluación:

Basándonos en el modelo CIPP de *Stufflebeam* (1987), proponemos el siguiente modelo de evaluación como el más adecuado para abordar el trabajo que nos ocupa. En este sentido, la propuesta sería la siguiente.

3.6.1.- Evaluación del contexto de intervención:

- Objetivo: definir y valorar necesidades, identificar oportunidades y diagnosticar problemas
- Método: análisis de sistemas, revisión de documentos, entrevistas...
- Decisiones sobre: marco a abarcar, metas y objetivos

3.6.2.- Evaluación del proceso:

- Objetivo: diagnosticar, durante el proceso, defectos de la planificación o la implementación del programa
- Método: interacción con el personal del proyecto y observación de sus actividades

Decisiones sobre: implementación y perfeccionamiento de la planificación del programa y sus procedimientos

3.6.3.- Evaluación del producto:

- Objetivo: recopilar descripciones y juicios sobre los resultados y relacionarlos con los objetivos y los datos obtenidos a través de la evaluación del contexto, la entrada y el proceso
- Método: juicios de los clientes, análisis cuantitativos y cualitativos
- Decisiones sobre: continuación, finalización, modificación o readaptación de las actividades

3.7.- Diseño de instrumentos de evaluación:

Atendiendo al modelo de evaluación adoptado y a los diferentes aspectos y criterios a evaluar, se pueden diferenciar entre instrumentos de carácter cuantitativo y de carácter cualitativo.

Los instrumentos de carácter cualitativo, tipo registro de diarios, diarios de campo, grupos de discusión, análisis de casos y de documentos, se irán procedimentando a medida que se avanza en el programa y definiendo en función del área a evaluar, de manera que se contemple una visión holística y compleja de realidad, característica de los instrumentos de tipo interpretativo.

En cuanto a los instrumentos de corte más cuantitativo, aunque persiguen un examen más descriptivo y cuantificador de la realidad, entendemos no obstante que igualmente deben desarrollarse en función de las necesidades en el momento de la implementación del programa, por lo que nos los describiremos en este programa.

No obstante, y a tendiendo a la necesidad de ofrecer una fuente de creación de instrumentos de estas características, presentamos la siguiente bibliografía en la que poder basarnos para diseñar de forma fiable las herramientas de estudio e interpretación de la realidad.

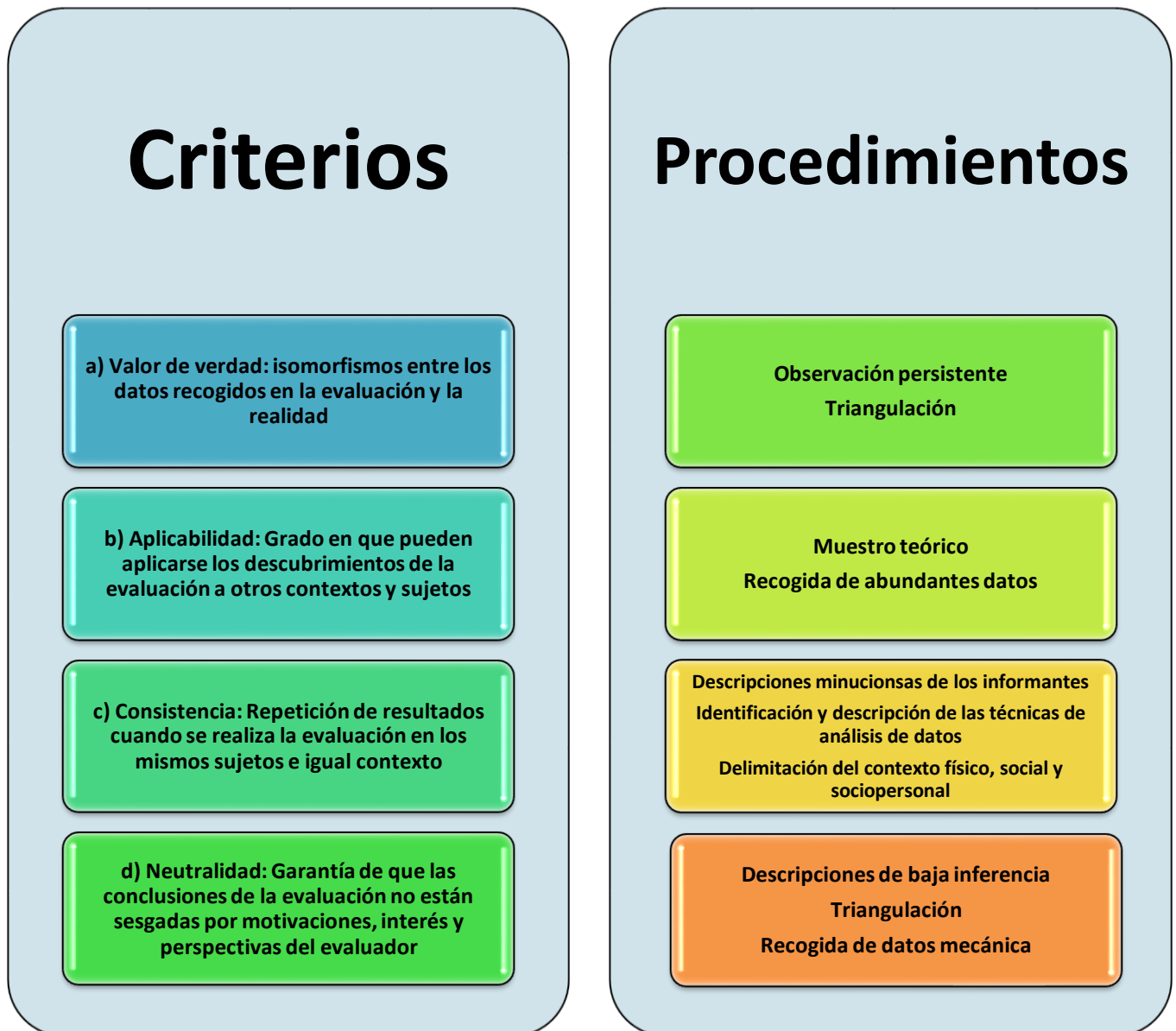
3.8.- Técnicas de interpretación de los datos:

La exposición de datos nos permitirá hacer conclusiones acertadas de nuestra intervención, lo cual supondrá acercarnos a una evaluación fiable y a unos resultados realmente válidos para la toma de decisiones. En este sentido, utilizar unas técnicas de interpretación de los datos recogidos que sean adecuadas y se adaptan a la metodología general del programa es imprescindible, pues supone un paso más dentro del desarrollo del programa de intervención de forma general y del proceso de evaluación de forma particular. Para empezar podemos decir que el proceso que seguiremos para llegar a conclusiones acertadas se concreta en las siguientes actividades:

- a) Descubrimiento de las unidades de análisis y la codificación inicial de los datos reunidos durante la fase de exploración.
- b) Categorización o conceptualización, es decir la comparación, contrastación y ordenación de los datos, cumpliendo una función mediadora entre los objetivos propuestos y los datos observados.
- c) Refutación o rechazo de hipótesis.

Además, es importante aportar criterios y procedimientos de credibilidad, de manera que se puedan hacer constataciones e inferencias con garantías de verosimilitud. En este sentido, presentamos un cuadro de criterios y procedimientos para obtener credibilidad en los resultados, y que se basa en:

Cuadro 18: Criterios y procedimientos para la credibilidad de los resultados.



Elaboración propia.

La triangulación es una de las técnicas más características dentro del análisis de datos. Su principio básico consiste en recoger y analizar datos desde distintos

ángulos a fin de contrastarlos e interpretarlos. Esta confrontación puede hacerse extensiva a datos, investigaciones, teorías, métodos, etc., originando diferentes tipos de triangulación que definimos a continuación:

- Triangulación de fuentes: Mediante ella se trata de comprobar si las informaciones aportadas por una fuente son confirmadas por otra
- Triangulación interna: Incluye la contratación entre evaluadores, observadores y/o actores. Permite detectar las coincidencias y las divergencias en las informaciones obtenidas
- Triangulación metodológica: Se aplican diferentes métodos y/o instrumentos a un mismo tema evaluado a fin de validar los datos obtenidos
- Triangulación temporal: Examina la estabilidad de los resultados en el tiempo. Informa sobre qué elementos nuevos aparecen a través del tiempo y cuáles son constantes. En este sentido, se puede aplicar en los diferentes momentos de la evaluación: contexto, entrada, proceso, producto
- Triangulación espacial: Observa las diferencias en función de los diferentes contextos de intervención. En este caso, hace clara referencia a los ejes de intervención socioeducativa del programa: individual, grupal y familiar
- Triangulación teórica: Se contemplan teorías alternativas para interpretar los datos recogidos o aclarar diversos aspectos que se presentan de forma contradictoria.

3.9.- Calendarización de la evaluación:

El siguiente calendario es orientativo y aplicado a la ejecución de una anualidad. Se entiende desde la evaluación del programa en la intervención con cada una de las menores y en todo caso tiene la intención de prever de qué manera pueden ir organizándose las diferentes tareas a realizar.

Cuadro 19: Cronograma evaluativo.

MES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Tarea1: Recopilación información de las menores												
Tarea2: Recopilación de otros documentos												
Tarea3: Organización y realización de los Grupos de Discusión												
Tarea4: Planificación y realización de las entrevistas												
Tarea5: Planificación y realización de la observación												
Tarea 6: Elaboración de cuestionarios y escalas												
Tarea7: Administración de cuestionarios y escalas												
Tarea 8: Análisis y triangulación de los datos												
Tarea 9: Formulación de Juicios												
Tarea 10: Redacción del informe de evaluación												

Elaboración propia.

4.- PERFIL DE LAS MENORES:

De forma general, la adolescencia es una etapa de la vida que se caracteriza por un elevado grado de conflictividad en la que hay una búsqueda de autoafirmación personal buscando el contraste-oposición respecto al adulto como refuerzo y demostración de una identidad propia. El grupo de iguales tiene una gran influencia sobre el sujeto aislado y contribuye a proporcionar referentes de actuación e identificación configurando determinados valores y actitudes en el sujeto.

Su identidad cultural suele estar mediatizada por una cierta “guetización” con un lenguaje bastante restringido y un buen número de vocablos que adquieren significado y entidad en contextos reducidos.

Los adolescentes acostumbran a relacionarse de una forma competitiva y brusca en la que no es habitual encontrar muestras de afecto o expresión de sentimientos. Presentan una capacidad de frustración muy limitada buscando recompensas inmediatas en cualquier acción que realizan. De esta forma se desaniman con mucha facilidad y suelen ser poco constantes en el trabajo. Precisan de estímulos continuados para mantener un cierto grado de motivación y entusiasmo por las cosas.

Estas conductas, de por sí normales en cualquier proceso de adolescencia, se complejizan cuando aparecen conflictos en la dinámica relacional de la familia y se sintomatizan en la figura de la adolescente. Estas familias y sus hijas adolescentes son susceptibles de poder cumplir una medida de Convivencia con Grupo Educativo en alguno de nuestros recursos.

Es imprescindible, en este sentido, unir a esta situación general el contexto sociofamiliar en el que estos menores se ven envueltos. Suele tenderse a pensar que estos menores provienen de unos contextos muy empobrecidos, con dinámicas familiares muy desestructuradas y con una ausencia de estímulos educativos y unas condiciones muy deterioradas, y en muchos de los casos suele ser así. Sin embargo, estamos asistiendo en los últimos años a una diversificación de la realidad social referente a las menores infractoras en general, lo cual afecta también al sector femenino de la población. En este

sentido nos encontramos perfiles cuya estructura familiar no necesariamente responde a los casos anteriormente comentados, indicándose con más frecuencia casos en los que las jóvenes provienen de familias de clase social media, con unos ingresos económicos aceptables, padres con estudios universitarios y entornos desarrollados tanto en su vertiente social, como de recursos.

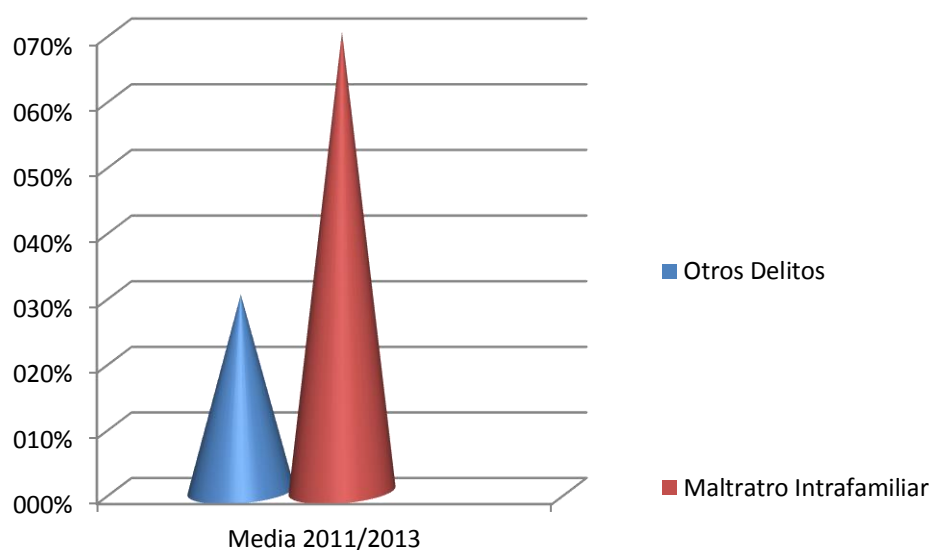
Una realidad diversificada, requiere un estudio pormenorizado de los perfiles a fin de desarrollar estrategias de intervención que se adecúen a las necesidades de la población a atender, de modo que a continuación expondremos un resumen de los perfiles trabajados durante el ejercicio septiembre de 2015 - abril de 2018, durante el cual gestionamos el Centro de Convivencia Femenino de Huelva.

4.1.- Estudio estadístico de los perfiles:

Para analizar el perfil de las chicas atendidas hemos procesado un estudio del que ya podemos presentar algunos datos estadísticos de menores y jóvenes que han cumplido o están cumpliendo la medida de Convivencia en el Centro de Convivencia con Grupo Educativo Femenino de Huelva, con una muestra de 30 menores.

- Tipos de Delitos:

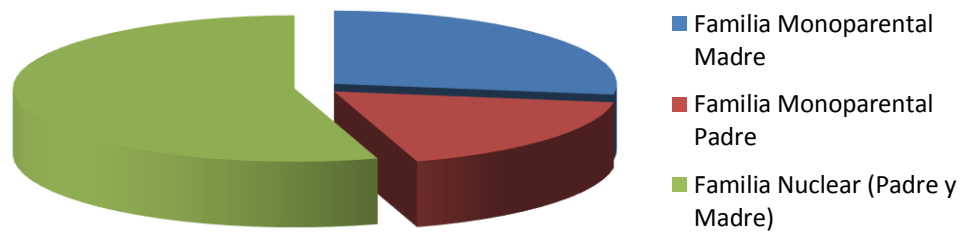
Gráfica 1: Tipos de delitos.



Elaboración propia.

- Modelos de Familia:

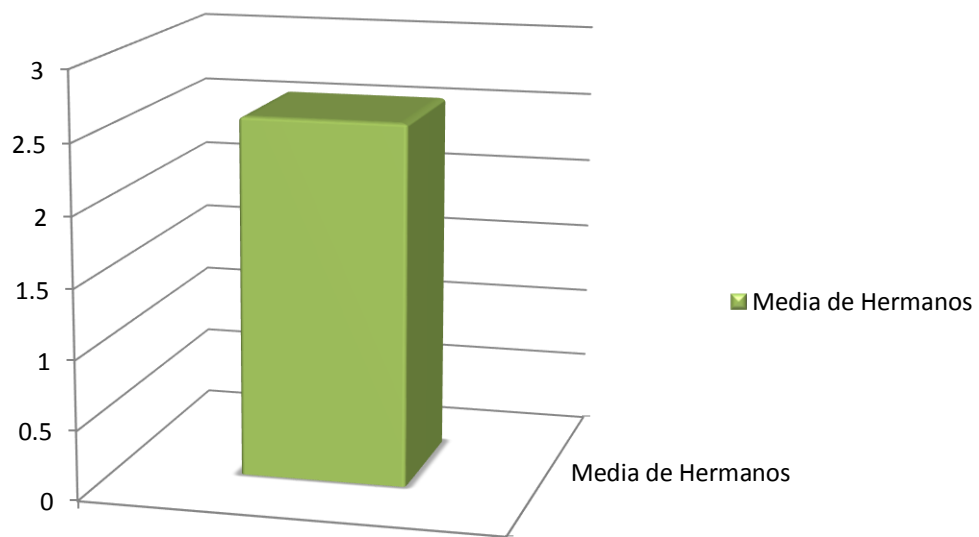
Gráfica 2: Modelos de familia.



Elaboración propia.

- Media de Hermanos:

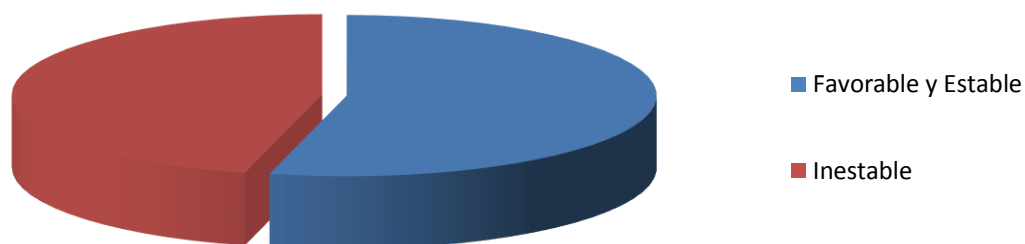
Gráfica 3: Media de hermanos.



Elaboración propia.

- Situación Económica Familiar:

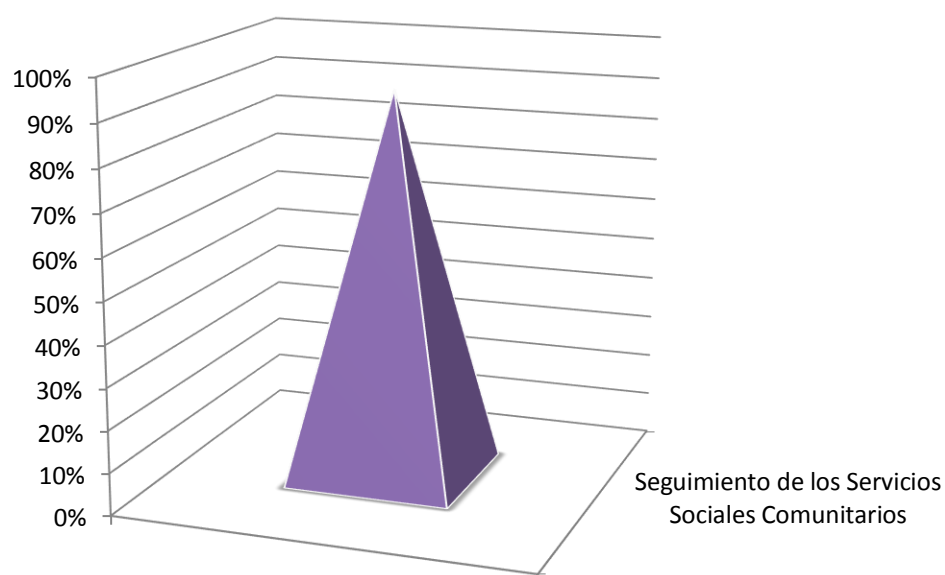
Gráfica 4: Situación económico familiar.



Elaboración propia.

- Porcentajes de Familias que han precisado seguimiento por parte de los Servicios Sociales Comunitarios anterior al ingreso de la menor en el recurso:

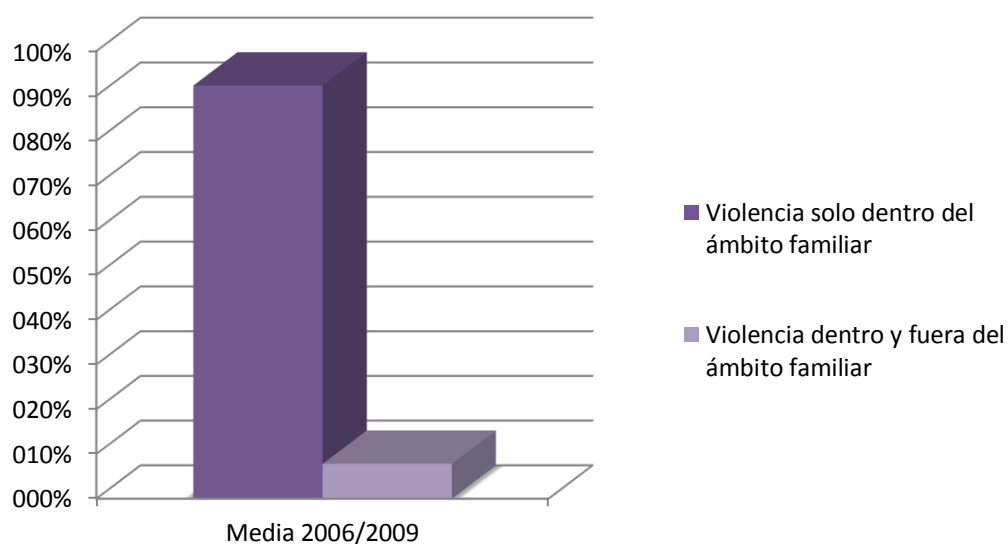
Gráfica 5: Familia con seguimiento en los ss.ss comunitarios.



Elaboración propia.

- Contexto de la Violencia:

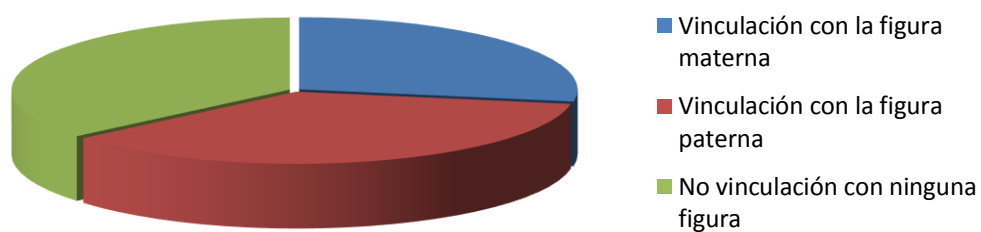
Gráfica 6: Contexto de la violencia.



Elaboración propia.

- Vínculos filio parentales:

Gráfica 7: Vínculos filio parentales.



Elaboración propia.

CONCLUSIONES:

Las conclusiones que procedemos a exponer se deducen de los diarios de campo de los educadores, observaciones y práctica diaria del centro, tal y como explicamos en el apartado 1.2 de la tesis. En este sentido y analizando el perfil de las menores y jóvenes que han cumplido la medida de Convivencia con Grupo Educativo en base a factores personales, familiares y sociales, podemos concretar:

CONCLUSIONES I. Con respecto a las menores.

- Generalmente no son conscientes de haber cometido un delito ni tienen conocimiento de lo que implica una medida de estas características.
- Se sienten en la mayoría de los casos violentamente ultrajadas y manipuladas por los adultos, en este caso sus padres, que denuncian unos hechos de los que ellas no se sienten responsables y que simplemente son la respuesta a una agresión desproporcionada por parte de sus progenitores.
- Suelen llevar un estilo de vida carente de responsabilidades y/o actividades en las que ocupar su tiempo libre. Carecen de una estructura y dinamización de las rutinas.
- Aunque no podemos concretar unos datos fiables ni cuantificarlos, es real que en algunos casos podemos establecer una relación considerablemente estrecha entre menores responsables de un delito de maltrato intrafamiliar y menores que a su vez han sido objeto de algún tipo de maltrato en la infancia o que han asistido o han sido testigos de maltratos en su entorno más cercano y/o familiar.
- La conducta violenta de los chicos varones con los que hemos venido trabajando se dirige en la mayoría de los casos con el progenitor con el cual tiene un vínculo más intenso (madre), aunque en el caso de las chicas menores el vínculo suele estar mayoritariamente en la figura paterna aunque la víctima siga siendo la madre.
- La asimilación de rutinas y actividades estructuradoras de la vida cotidiana suelen ser las dinámicas más rápidamente asimilables por las chicas en los centros de convivencia, una vez que ejercitan una vida organizada en base a unos parámetros adecuados de trabajo, ocio y descanso. Esto viene a repercutir notoriamente en sus manifestaciones comportamentales, que se traducen más ajustadas y socialmente más habilidosas.
- Los chicos y chicas que residen en estos recursos de convivencia suelen ser jóvenes que no aceptan bajo ningún concepto límites y normas, que

se focalizan principalmente en horarios, dinero y libertad de actividad y movimiento. Perciben la intervención de los padres como invasiva e injusta.

- El fracaso escolar es alarmantemente alto, acompañado de un largo historial de cambios de centros educativos, tutores, aulas de apoyo y demás recursos.
- Encontramos principalmente dos grupos de menores jóvenes con características personales y sociales diferentes; por un lado menores de personalidad muy introvertida, con pocas relaciones con los iguales, pocas actividades de tiempo libre y que no suelen trasladar sus conductas violentas fuera del seno de la familia: por otro encontramos jóvenes socialmente muy activos que además de las manifestaciones violentas en la familia, se relacionan y participan en otras conductas transgresoras.
- Viven su hostilidad como un posicionamiento que les permite definirse pues tienen una necesidad muy grande de determinarse como individuos.
- Manifiestan una especial dificultad para ponerse en el lugar de la víctima y comprender el deterioro emocional que su comportamiento conlleva a la familia. A su vez no son capaces de reconocer la responsabilidad que conllevan sus actos. Desplazan sistemáticamente esta responsabilidad a los demás miembros de la familia, haciéndoles no ya responsables sino culpables de la situación en la que se encuentra la familia y sobre todo él mismo cumpliendo la medida de convivencia.

CONCLUSIONES II. Con respecto a las familias.

- Poner distancia entre la familia y la menor a la vez que éste puede seguir aprovechándose de los recursos ofrecidos en el medio, propicia favorables cambios en la dinámica familiar.
- Analizando la significación de la agresión hacia la familia, entendemos que en la mayoría de los casos los detonantes de la conducta violenta se relacionan con la incapacidad de los progenitores de seguir respondiendo a las exigencias de la menor, cuando esta se vuelve tirana, excesivamente exigente, en absoluto participativa de la dinámica familiar y completamente ajena a las responsabilidades que como miembro de la familia puedan atribuírsele según el rol de desempeño.
- Las familias atendidas, generalmente:
 - Están compuestas por padre y madre o son familias monoparentales de progenitor femenino.
 - El padre suele ser una figura ausente en la mayoría de los casos, ya sea físicamente o en el ejercicio de sus funciones parentales.
 - Suelen tener una media de 2 y 3 hijos incluido la menor que se encuentra cumpliendo la medida de convivencia.
 - Tienen un nivel socioeconómico medio.
 - Tienen graves y dificultosos problemas de comunicación.
 - Estas familias normalmente arrastran un historial de seguimiento en los servicios sociales comunitarios.
 - Algún miembro (generalmente la menor en el que se focaliza el conflicto y que termina cumpliendo la medida) ha llevado algún tipo de tratamiento terapéutico o psiquiátrico.
 - Suelen además arrastrar el conflicto desde hace mucho tiempo, aunque éste se ha empeorado significativamente en el último año o año y medio.
- En muchos casos, los padres y madres vivencian la situación judicial de su hijo con un gran sentimiento de culpa que en numerosas ocasiones se retroalimenta desde el escaso diálogo que se establece en el núcleo de la familia y las disfunciones que entran en juego dentro de la dinámica del propio grupo familiar.

BIBLIOGRAFÍA.

Amorós, MO & Ayerbe, P. (2000). Intervención educativa en inadaptación social. Madrid: Síntesis.

Amorós, MO, Carrillo, FX & Alcázar AI. (2003). La terapia cognitivo-conductual en problemas de ansiedad generalizada y ansiedad por separación: Un análisis de su eficacia. *Anales de Psicología*. Vol 19 No 2. Obtenido de: <http://revistas.um.es/analesps/article/view/27661>.

Araya, V, Alfaro, M & Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus* [en línea] 2007, 13 (Mayo-Agosto) : [Fecha de consulta: 19 de mayo de 2019] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485004> ISSN 1315-883X.

Aroca, C & Lorenzo, M. (2014). La violencia filio-parental: un análisis de sus claves. *Anales de Psicología*. Volumen 30. Núm. 1. Págs. 157-170.

Barudy, J. (1998). El dolor invisible de la infancia: una lectura ecosistémica del maltrato infantil. Barcelona. Editorial Paidós.

Barudy, J & Dantagnan, M. (2005). Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia. Barcelona. Editorial GEDISA.

Barudy, J & Dantagnan, M. (2010). Los desafíos invisibles de ser padre o madre: Fichas de trabajo. Barcelona. Editorial GEDISA.

Barudy, J & Dantagnan, M. (2010). Los desafíos invisibles de ser padre o madre: Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental. Barcelona. Editorial GEDISA.

Barudy, J & Dantagnan, M. (2011). La fiesta mágica y realista: Manual y técnicas terapéuticas para apoyar y promover la resiliencia de los niños, niñas y adolescentes. Barcelona. Editorial GEDISA.

Blair, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. Méjico. *Revista Política y Cultura*. Núm.32.

Bornas, X, Rodrigo, T, Barceló, F & Toledo, M. (2002). Las nuevas tecnologías en la terapia cognitivo-conductual: una revisión. *Sistema de Información Científica*. Red de

Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Vol. 2, Nº 2, pp. 533-541.

Bowlby, J. (1989). Una Base segura; apego y salud en el desarrollo humano. Barcelona: Paidós Ibérica.

Bowlby, J. (1993). El vínculo afectivo. Barcelona: Paidós Ibérica.

Bowlby, J. (1998). El apego y la pérdida 1: El apego. Barcelona: Paidós Ibérica.

Bowlby, J & Sánchez, L. (2006). Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida. Córdoba: Biblioteca de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina.

Cabrera, MA. (2019). Femenino/masculino y emocionalidad desde una infancia marginalizada: una etnografía escolar visual . Chile: Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana. 2019, 56(1), 1-16.

Cabrera, M.A. & Espín, J.V. (1986). Medición y evaluación educativa. Barcelona. Publicado por Promociones y Publicaciones Universitarias.

Calderón, G. (2004). Lo estratégico y lo humano en la dirección de las personas. Universidad del Norte. Pensamiento & gestión.

Calvete, E, Gámez, M & Orue, I. (2014). Características familiares asociadas a violencia filio-parental en adolescentes. Anales de Psicología. Volumen 30. Núm. 3. Obtenido en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0212-97282014000300042&script=sci_arttext&lng=pt.

Camacho, VC. (2018). Alianza terapéutica y proceso discursivo: las dos ramas del análisis del proceso en terapia familiar. Revista de Psicoterapia Relacional e Intervenciones Sociales. Núm. 38 (2018). Obtenido en: <http://redesdigital.com.mx/index.php/redes/article/view/237>.

Campos, G, Nallely, E. & Martínez, L. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. Revista Xihmai VII. Núm. 13, págs.: 45-60. (Enero -junio de 2012).

Campos Meza, FM & Saravia Barrientos, YM. (2017). Nivel de resiliencia según sexo en estudiantes de 12 a 14 años de edad en la Institución Educativa "Javier Heraud"-San Martín de Porres 2013. Universidad de Ciencias y Humanidades (UCH), repositorio institucional. Obtenido en: <http://repositorio.uch.edu.pe/handle/uch/166>.

Cancrini, L. (2012). La cura delle infanzie infelici. Centro Studi Psicologia Sistemica Infanzia, Adolescenza y Adulti. Obtenido en: <http://www.comunedicortona.it/cortona-news-eventi/allegati/locandina-29-maggio-Cancrini.pdf>.

Cárdenas, JA. (2018). La biopedagogía: una mirada reflexiva en los procesos de aprendizaje. Praxis & Saber. Revista de Investigación y Pedagogía. Vol. 9 Núm. 21 (2018): Transformaciones Sociales y Educativas Desde Procesos Investigativos.

Carretero, M. (2000). Constructivismo y educación. Méjico: Editorial Progreso, S.A, de C.V.

Cedeño, RC. (2013). La mediación biopedagógica desde una perspectiva ética. Universidad Internacional de La Rioja: Revista Electrónica Educare. Vol. 17, N° 2, págs. 111-121.

Cócola, F. (2018). Funcionamiento familiar y abordaje de los Trastornos por el Uso de Sustancias: una revisión sistémica y una necesidad de actualización. Redes. Revista de Psicoterapia Relacional e Intervenciones Sociales. Núm. 38 (2018). Obtenido en: <http://redesdigital.com.mx/index.php/redes/article/view/249>.

Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de los mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. Anuario de Psicología 1996, nº. 69, 153-178 O 1996. Facultad de Psicología Universidad de Barcelona.

Coy, E & Torrente, G. (1997). Anales de psicología. Obtenido de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/30691>.

Chaves, AL. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Revista Educación 25(2):59-65, 2001.

Chinchilla, MJ, Gascón, E, García, J & Otero, M. (2005). Un fenómeno emergente: Cuando el menor descendiente es el agresor. Universidad de Zaragoza. Obtenido en: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Chinchilla%2C+MJ%2C+Gasc%C3%B3n%2C+E%2C+Garc%C3%ADa%2C+J%2C++Otero%2C+M.+%282005%29.+Un+fen%C3%B3meno+emergente%3A+Cuando+el+menor+descendiente+es+el+agresor.&btnG=.

Colmenares, A.M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol.3, Núm.1, págs.: 102-115. Obtenido en: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys3.1.2012.07>

Crispiani, P. (2016). Storia della pedagogia speciale. Pisa: Edizioni ETS.

Davis, LE. (2012). Aprendencia en la docencia y construcción de conocimiento biopedagógico. Universidad Internacional de La Rioja: Revista Electrónica Educare. Vol. 16, N°. 2, 2012, págs. 85-93.

Delgado, MM. (2017). Procesos de Mediación Pedagógicos en el Trabajo Cotidiano, en Educación Diversificada. Obtenido en: <http://repositorio.utn.ac.cr/handle/123456789/73>.

Delgado, MM & León, L. (2008). Aproximaciones a la emoción de ira: de la conceptualización a la intervención psicológica. Revista Electrónica de Motivación y Emoción. Obtenido en: https://www.researchgate.net/profile/Miguel_Perez_Nieto/publication/28232591_Aproximaciones_a_la_emocion_de_ira_de_la_conceptualizacion_a_la_intervencion_psicologica/links/54ee5e240cf2e2830864b1bc/Aproximaciones-a-la-emocion-de-ira-de-la-conceptualizacion-a-la-intervencion-psicologica.pdf.

Ekstrand, AC & Villanueva, ER. (2011). Terapia cognitivo-conductual para los trastornos de la conducta alimentaria según la visión transdiagnóstica. UNED. Revista de Acción Psicológica. Vol 8, No 1 (2011).

Espina, A, Ortego, MA & Ochoa, I. (2002). Un ensayo controlado de intervenciones familiares en trastornos alimentarios: cambios en psicopatología y ajuste social. Universidad del País Vasco. Obtenido en: http://copao.cop.es/files/contenidos/VOL20_1_4.pdf.

Espinal, I, Gimeno, A & González, F. (2006). El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia. Revista internacional de sistemas. Obtenido en: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35723201/enfoque_sistemico.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1558432362&Signature=Xd%2FqQhd1jOPFgeLhTJ2SkVU8joY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEl_Enfoque_Sistemico_En_Los_Estudios_Sob.pdf.

Feixas, G. (1991). La teoría de los sistemas como marco de intervención. Barcelona: Revista de psicoterapia.

Fernández, MA, García, MA & Crespo, AV. (2012). Manual de técnicas de intervención cognitivo conductuales. Obtenido en: <http://www.edesclee.com/img/cms/pdfs/9788433025357.pdf>.

Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. Revista de trabajo. Año 4. Núm. 6. Obtenido en: http://www.trabajo.gob.ar/downloads/estadisticas/2009n06_revistaDeTrabajo.pdf#page=83.

García, NC. (2014). Violencia filio-parental: Características personales y familiares de una muestra de servicios sociales. Trabajo social hoy. Núm. 73, págs. 63-78. Obtenido en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5260522>.

García, SN. (2011). El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. Universidad Militar Nueva Granada: Revista Facultad de Ciencias Económicas.

Gómez, E, Muñoz, MM & Haz, AM. (2007). Familias multiproblemáticas y en riesgo social: características e intervención. Santiago de Chile: Psykhe, Revista de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, *versión On-line* ISSN 0718-2228. Obtenido en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_serial&pid=0718-2228&lng=es&nrm=iso.

Gómez, E, Muñoz, MM & Santelices, MP. (2008). Efectividad de las intervenciones en apego con infancia vulnerada y en riesgo social: un desafío prioritario para Chile. TERAPIA PSICOLÓGICA 2008, Vol. 26, N° 2, 241-251. Obtenido en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-4808200800020001>.

Haley, J & Cancrini, L. (1985). La terapia del problem-solving: nuove strategie per una terapia familiare efficace. Carocci @ Editore. Obtenido en: http://www.carocci.it/index.php?option=com_carocci&task=schedalibro&Itemid=72&isbn=9788843007936.

Haley, J & Richeport, M. (2006). La Escuela Estratégica. Barcelona. Grupo Planeta, S.A.

Lara, L & Cyrulnik, B. (2009). "Vencer el trauma por el arte". Universidad de la Rioja. Dialnet. Cuadernos de pedagogía, ISSN 0210-0630, N° 393, 2009.

Linne, B, Cao, ML, Pachuk, C, Zadunaisky, A, & Bowlby, J. (2013). Teoría y clínica vincular: fundamentos teóricos del abordaje clínico de la pareja y la familia. Córdoba: Biblioteca de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina.

Marrone, M. (2018). La teoría del apego y el psicodrama Attachment Theory and Psychodrama. Revista Clínica Contemporánea. Obtenido de: <https://doi.org/10.5093/cc2018a9>.

Marrone, M, Diamond, N, Juri, L & Bleichmar, H. (2001). La teoría del apego: un enfoque actual. Madrid: Editorial Psimática.

Martínez, AC. (2011). La educación existencial como herramienta metodológica. La Rioja: Revista Electrónica Educare. Vol. 15, Nº. 1, 2011, págs. 31-56.

Martínez, I. (2014). Trabajando desde las fortalezas, una apuesta por las personas. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativas*, (45), 211-218. Recuperado a partir de <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/183>.

Martínez, L.A. (2007). La Observación y el Diario de Campo en la definición de un tema de Investigación. Revista perfiles libertadores. Obtenido en: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34712308/9_La_observacion_y_el_diario_de_Campo_en_la_Definicion_de_un_Tema_de_Investigacion.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1559393466&Signature=FS7a8Oy3QU9cX%2BiAlVptnE9k%2BW4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DFecha_de_Recepcion_30_03_07_Fecha_de_Ace.pdf.

Martínez, SL & López, EE. (2013). Factores individuales y familiares de riesgo en casos de violencia filio-parental. Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social. Núm. 52, págs. 239-254. Obtenido en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4703109>.

May, O. (2011). Pedagogía del afecto: Un amalgamamiento de perspectivas para la educación del colombiano del nuevo milenio. Revista Zona Próxima. Núm. 2. Pags. 30-43. Obtenido en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/1856/1213>.

Meléndez, CL, Rojas, AR & Yanes, YE. (2009). Factores psicosociales que influyen en la formación de identidad de los y las adolescentes de 14 a 16 años de edad que estudian tercer ciclo en el Centro Escolar José Mariano Méndez De la Ciudad De Santa Ana. Repositorio Institucional de la Universidad de El Salvador. Obtenido en: <http://ri.ues.edu.sv/id/eprint/13342/>.

Melendro, M & González, AL. (2013). Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 2013, 22, pags. 105-121. Obtenido en: <https://www.redalyc.org/html/1350/135031394008/>.

Melero, N. (2012). La investigación acción como proceso. Obtenido de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/12861>.

Mesias, O. (2010). La investigación cualitativa. Repositorio de la Universidad Central de Venezuela. Doctorado en Urbanismo. Obtenido en: https://www.academia.edu/22351468/LA_INVESTIGACION_CUALITATIVA.

Minuchin, S. (2001). Familias y terapia familiar. Barcelona. Editorial Gedisa, S.A.

Moneta, ME. (2014). Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby. Chile: Revista Chilena de Pediatría.

Montolío, CA, Bellver, M, Robles, A & Luis, J. (2013). Revisión de programas de intervención para el tratamiento de la violencia filio-parental: una guía para la confección de un nuevo programa. Facultad de Educación. UNED. Educación XX1. Volumen 16. Núm. 1. Págs. 281-304.

Montolío, CA, Leonhardt, PC & Robles, JL. (2012). Características de las familias que sufren violencia filio-parental: un estudio de revisión. Revista Educatio Siglo XXI. Volumen 30. Núm. 2. Págs. 231-255.

Montolío, CA & Moreno, MC. (2012). La teoría del aprendizaje social como modelo explicativo de la violencia filio-parental. Revista Complutense de Educación. Vol. 23 Núm. 2. Págs. 487-511.

Morin, E. (1995). El pensamiento complejo. Madrid. Editorial Gedisa.

Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. Granada: Repositorio de la Universidad de Granada.

Nolla, N. (1997). Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica. Revista Educ. Med. Super. Vol.11, Núm. 2. Obtenido en: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys3.1.2012.07>.

Padilla, MT. (2002). Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa. Madrid. Editorial CCS.

Palacios, SG, Sáinz, MS & LAKHDAR, SM. (2009). Diseño y ejecución de planes, proyectos y adaptaciones curriculares para el tratamiento educativo de la diversidad. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Edición digital marzo 2010. Obtenido en:

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=VIR_0k2uF2QC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Palacios,+SG,+S%C3%A1inz,+MS,+LAKHDAR,+SM.+\(2009\).++Dise%C3%B1o+y+ejecuci%C3%B3n+de+planes,+proyectos+y+adaptaciones+curriculares+para+el+tratamiento+educativo+de+la+diversidad.&ots=6PIOKN6MGO&sig=sdtQa84qEyifbr7ZruxmbMbDGb4#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=VIR_0k2uF2QC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Palacios,+SG,+S%C3%A1inz,+MS,+LAKHDAR,+SM.+(2009).++Dise%C3%B1o+y+ejecuci%C3%B3n+de+planes,+proyectos+y+adaptaciones+curriculares+para+el+tratamiento+educativo+de+la+diversidad.&ots=6PIOKN6MGO&sig=sdtQa84qEyifbr7ZruxmbMbDGb4#v=onepage&q&f=false).

Payer, M. (2005). Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget. Obtenido en: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/46991264/TEORIA_DEL_CONSTRUCTIVISMO_SOCIAL_DE_LEV_VYGOTSKY_EN_COMPARACION_CON_LA_TEORIA_JEAN_PIAGET.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1558294669&Signature=e63vmMWSMOj6CTBHDer%2FtzXiF%2BA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTEORIA_DEL_CONSTRUCTIVISMO_SOCIAL_DE_LEV.pdf.

Peña, V., Pirela, T. & Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, 2007, n. 16, pp. 55-81.

Pereira, R & Bertino, L. (2009). Una comprensión ecológica de la violencia filio-parental. Bogotá. Editorial Universidad del Rosario.

Pérez Juste, R. (1991). Pedagogía experimental. La medida en educación. Madrid. UNED. Propósitos y Representaciones. Ene.-Jun. Volumen 1, Núm. 1, Págs. 173-183.

Popham, W.L. (1999). "Evaluación basada en criterios". Málaga. Editorial Aljibe.

Ramírez, I. (1992). El trabajo social familiar. Cuadernos de Trabajo Social, Núm. 1, pags. 25-31. Obtenido en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5896/1/ALT_01_03.pdf.

Requena, SH. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. Universities and Knowledge Society Journal, vol. 5, núm. 2, octubre, 2008, pp. 26-35. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona, España.

Restrepo, B & María, D. (2018). La resiliencia como construcción del sujeto social en el ámbito escolar. Universidad Católica de Manizales. Biblioteca Hermana Josefina Núñez Gómez. Obtenido en: <http://hdl.handle.net/10839/2118>

Riso, W. (2009). Terapia cognitiva. Barcelona, España: Editorial Paidós Ibérica.

Roche, R & Sol, N. (1998). Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas para adolescentes en entornos familiares y escolares. Barcelona. Editorial Blume.

Rodríguez, LM, Russián, GC & Moreno, JE. (2009). Autorregulación emocional y actitudes ante situaciones de agravio. Argentina. Biblioteca digital de la Universidad Católica de Argentina. Revista de Psicología. Vol 5. Nº 10.

Saldarriaga, PJ. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. Revista científica Dominio de las Ciencias. Vol. 2, núm. esp., dic., 2016, pp. 127-137.

San Miguel, MT. (2008). Regulación emocional, mentalización y constitución del sí mismo. Revista de Psicoanálisis en Internet. Número 029 2008.

Sanllehí, A, José, R & Romero, F. (2013). Análisis criminológico de la violencia filio-parental. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Revista de derecho penal y criminología, 3ª época (9), 2013, p. 225-266.

Solano, BZ. (2013). Educación y aprendizaje desde la biopedagogía. Perspectivas de cambio para los procesos educativos. Revista Caminos Educativos. Girardot, Colombia. ISSN 2256-4527. Año 2013. Número 2.

Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.J. (1987). Evaluación Sistemática: guía teórica y práctica. Barcelona. Editorial Paidós.

Tapia, LM & Bravo, LG. (2002). Descripción de patrones de apego en menores institucionalizados con problemas conductuales. Santiago de Chile. Universidad de Chile. Revista de Psicología, vol. XI, núm. 2, 2002, pp. 75-92.

Tercero, RP. (2006). Violencia filio-parental: un fenómeno emergente. Revista Mosaico. Dic. 2006, cuarto época, nº 36.

Urban, JM. (2018). La intervención familiar en los miedos y fobias infantiles. Revista REDES, 2018. Núm. 38 (2018). Obtenido en: <http://redesdigital.com.mx/index.php/redes/article/view/273>.

Villalba, C. (2004). La perspectiva ecológica en el trabajo social con infancia, adolescencia y familia. Huelva: Repositorio Institucional de la Universidad de Huelva.

Vital, Q. (2014). Biopedagogia una mirada a la voz que resuena en mi territorio vital. Obtenido de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34466036/CHIFLADURA_No_6_BIOPEDAOGIA_LUZ_ELENA_GONZALEZ.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1558292990&Signature=QLj6sl1%2BNEiAmwLCKDu17nvDzjU%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DUNIVERSIDAD_CENTRAL_DE_NICARAGUA_BIOPEDA.pdf.

Waddington, C. (2014). La teoría del apego. París: L. Toinon et Cie.

Watzlawick, P, Bavelas, JB & Jackson, DD. (2011). Teoría de la comunicación humana: interacciones, patologías y paradojas. Barcelona: Herder Editorial, S.L.

ANEXOS.

ANEXO I: Organigrama del Grupo de Convivencia.



Elaboración propia.

ANEXO 2: Características necesarias para trabajar con menores infractoras.

Los/las profesionales que tienen una relación directa con las menores deben poseer una serie de características que requieren el trato con estas chicas que podrían reunirse en las siguientes:

Tolerancia	Afectividad
Firmeza	Objetividad
Constancia	Previsor
Confianza en sí mismo	Facilitador
Conciliador	Empático
Facilitador de la comunicación	Responsabilidad
Coherencia	Dinamizador
Sensibilidad	Democrático
Creatividad	Saber (formación)
Asertividad	No autoritario
Actitud crítica	Interculturalidad

Elaboración propia

ANEXO 3: Funciones del Director/a.

A.- Responsabilidades y tareas concretas respecto a las relaciones con el exterior:

- Representar al centro ante la Administración y otras instituciones.
- Dar soporte a los/las educadores/as en la tarea diaria a instancias de los mismos.
- Establecer una comunicación fluida con la Dirección General de Justicia Juvenil y Servicios Judiciales y todos los Organismos pertinentes, que facilite la buena gestión del centro de acuerdo con las líneas de trabajo marcadas por la propia Administración.
- Garantizar el establecimiento de mecanismos de coordinación con aquellas entidades con las que el centro tenga una relación de trabajo (centros educativos, sanitarios, de servicios sociales, órganos de participación ciudadana...).

B.- Responsabilidades y tareas concretas respecto a las relaciones a nivel interno:

- Coordinar y supervisar el trabajo del equipo desde una visión de unidad de criterio.
- Velar por la buena organización y gestión del grupo de convivencia.

Con relación al equipo educativo:

- Supervisión de la tarea del equipo y revisión periódica tanto de los aspectos de organización y funcionamiento, como de los aspectos educativos.
- Garantizar la unión entre los miembros del equipo evitando que el trabajo sea una suma de trabajos individuales y desconectados.
- Cuidar que el equipo se mantenga fiel a los objetivos que se ha propuesto conseguir y a la organización que se ha planificado para este fin.
- Participar en los documentos que elabore el equipo para sistematizar la acción educativa.
- Apoyar a los tutores en el trabajo de seguimiento del PIEM de cada menor.

- Posibilitar una tarea de formación y reciclaje de todo el personal de la casa.
- Animar técnicamente al equipo buscando cuando sea necesario asesoramiento especializado.
- Velar por la buena marcha general de aquello que es decidido por el conjunto de los miembros del equipo.
- Promover la transparencia profesional en el trabajo diario de todos los profesionales.
- Asegurar que las programaciones se cumplan evitando la improvisación y/o la rutina.
- Propiciar estrategias de trabajo que posibiliten la actuación coordinada entre la Dirección General de Justicia Juvenil y Cooperación y el equipo educativo de manera que ambas intervenciones resulten complementarias y tiendan a la consecución de los objetivos a alcanzar para conseguir el bienestar de la menor.

Con relación al resto del personal de la casa:

- Velar porque el personal desarrolle sus funciones de forma que favorezca la acción educativa del grupo de convivencia.

Con relación a la gestión de la casa:

- Gestionar los recursos humanos y materiales del centro con el fin de conseguir los objetivos del mismo con la máxima eficacia y eficiencia.
- Planificar, administrar y controlar el presupuesto anual.
- Realizar y/o supervisar las compras y el material de la casa, procurando controlar el gasto de manera que obedezca a unos criterios de prioridad.
- Velar por la transparencia en la gestión de todo el recurso.

C.- Responsabilidades y tareas concretas respecto a las menores:

- Asumir la responsabilidad, delegada por la Institución de Justicia Juvenil, de las jóvenes acogidas en el centro y asegurar que se ejerce en las mejores condiciones de acuerdo a la normativa vigente y sus intereses.
- Asumir la responsabilidad última de su proceso educativo.

- Adecuación del binomio NECESIDAD DE LA MENOR-RECURSO.
- Asumir la autoridad máxima del centro.

ANEXO 4: Funciones del Trabajador/a Social.

Además de las incluidas en las funciones de coordinación, el/la Trabajador/a Social desempeñará las siguientes funciones:

A.- Referidas al Grupo Educativo de Convivencia:

- Participar en la elaboración del Proyecto Educativo de la casa, en el reglamento de organización y funcionamiento, y en la Programación Anual y Memoria Anual.
- Velar por el cumplimiento y Cumplir toda la normativa de la casa.
- Participar en las reuniones que fuera convocado
- Asumir la responsabilidad en el ámbito de sus competencias.
- Tomar decisiones urgentes necesarias en ausencia de los responsables superiores más directos siempre que la urgencia de las mismas afecte al interés superior de la menor.
- Participar en la elaboración y desarrollo de programas de inserción social de las menores.
- Participar en la elaboración y desarrollo de programas de inserción profesional.

B.- Referidas a las menores:

- Elaboración de soporte documental individual, donde se recojan: ficha de entrada, historia social, hoja de seguimiento, etc.
- Adecuación del binomio necesidad de la menor-recurso.
- Elaborar el PIEM de cada menor en coordinación con el equipo educativo.
- Conocer las necesidades o demandas de cada menor en orden a establecer los objetivos o prioridades a trabajar en su proyecto educativo.
- Realizar los informes sociales que se requieran cuando así lo determine y/o soliciten desde la Dirección General de Justicia Juvenil y Servicios Judiciales u otras administraciones relacionadas con la menor.
- Realizar el seguimiento de la menor a lo largo de su estancia en la casa, mediante los instrumentos y técnicas que se elaboren con tal finalidad.
- Elaboración de informes técnicos que reflejen la situación y evolución de la menor de forma individualizada y continua, desde su ingreso en la casa

hasta su salida.

- Realizar el seguimiento escolar, formativo y/o laboral de la menor, entrevistándose con tutores y profesores para apoyar y complementar los fines educativos y sociolaborales.
- Apoyo y búsqueda de actividades formativas, pre laborales y capacitadoras para la inserción sociolaboral plena.
- Actividades encaminadas a la formación y maduración personal.
- Proporcionar los medios adecuados para iniciar un proceso individualizado de inserción.
- Preparación/maximización de las posibilidades de autonomía.
- Seguimiento de la realización de prácticas laborales.
- Trabajo familiar.

C.- Referidas al Equipo Educativo:

- Participar en los documentos que elabore el equipo para sistematizar la acción educativa y supervisarlos.
- Apoyar a los educadores en el trabajo de seguimiento del PIEM
- Mantener las reuniones que se determinen en el Proyecto Educativo de Centro y Programación Anual de cara a realizar un seguimiento individualizado.
- Contribuir a poner en marcha todos aquellos programas que se determinen en la Programación Anual y que respondan a las necesidades y problemáticas que presentan.
- Dar soporte a los educadores y personal de apoyo en la tarea diaria a instancia de los mismos.
- Posibilitar una tarea de formación y reciclaje de todo el personal del centro, motivando a los miembros del equipo para que progresen.
- Apoyo técnico a los educadores en sus programaciones e intervenciones.

ANEXO 5: Funciones del/la Psicólogo/a/Coordinador/a Educativo/a.

Los coordinadores educativos, en primer lugar sirven de puente y canal de comunicación entre el equipo educativo y el técnico. Una de sus labores primeras es coordinar la labor educativa, de manera que se desarrollen educativamente las propuestas técnicas para cada una de las chicas. El coordinador es el encargado de traducir al equipo educativo las propuestas de intervención del equipo técnico, así como de traducir a éste las observaciones, reflexiones y vivencias tanto de grupo como individuales, de las menores al equipo técnico.

Si los educadores son responsables de la intervención grupal, por otro lado los coordinadores educativos son los encargados de la intervención individual, de tutorización, segundo eje de trabajo con las chicas en el centro de convivencia. Esta intervención individual pasa por una tutorización de la menor, seguimiento exhaustivo de su medida judicial y coordinación con profesionales y agentes externos (profesores, médicos, terapeutas, monitores deportivos, familia, grupo de iguales, etc.). Es el encargado también de elaborar toda la documentación que implica el desarrollo de la medida, ya sean informes, comunicados, incidencias, así como de entrevistarse con jueces, fiscales o equipos técnicos en el seguimiento del proceso judicial de la menor.

A.- Referidas al Grupo de Convivencia Educativa:

- Elaboración de soporte documental individual de las chicas, donde se recojan: ficha de entrada, historia social, hoja de seguimiento, ...
- Adecuación del binomio necesidad de la menor-recurso.
- Participar en la elaboración del Proyecto Educativo de Centro, en el reglamento de organización y funcionamiento, y en la Programación Anual y Memoria Anual.
- Cumplir toda la normativa del centro de acuerdo con lo establecido en el Reglamento de Organización y Funcionamiento.
- Participar en las reuniones que fuera convocado.
- Asumir la responsabilidad en el ámbito de sus competencias.
- Tomar decisiones urgentes necesarias en ausencia de los responsables superiores más directos siempre que la urgencia de las mismas afecte al

interés superior de la menor.

- Participar en la elaboración de normas de convivencia que regirán en la casa.
- Participar en la elaboración y desarrollo de programas de inserción educativa, así como realizar una labor educativa complementaria en lo referido a idioma y conocimiento del medio social y cultural de acogida.
- Participar en la elaboración y desarrollo de programas de inserción profesional.
- Asesorar al resto de profesionales del centro de acogida sobre aquellos aspectos de organización y gestión de la casa en los que sea de interés el conocimiento y la práctica psicológica.

B.- Referidas a las menores:

- Elaboración de informes técnicos que reflejen la situación, evolución y pronóstico psicológico de la menor de forma individualizada y continua: desde su ingreso en la casa hasta su salida.
- Realizar los informes educativos que se requieran cuando así lo determine y/o soliciten desde la Dirección General de Justicia Juvenil y Cooperación o de otros de los organismos relacionados con el establecimiento de la medida.
- Intervenir de forma individualizada y en base a los datos de los informes técnicos en aquellos ámbitos en los que se detecten déficits y/o disfunciones psicológicas.
- Desarrollar programas de promoción de habilidades sociales, así como trabajar en el desarrollo de pautas de convivencia en grupo.
- Participar en la elaboración del Proyecto Educativo Individual de cada menor.
- Conocer las necesidades o demandas de cada menor en orden a establecer los objetivos o prioridades a trabajar en su proyecto educativo.
- Realizar el seguimiento de la menor a lo largo de su estancia en el centro, mediante los instrumentos y técnicas que se elaboren con tal finalidad.
- Realizar los informes psicológicos que se requieran cuando así lo determine y/o soliciten desde la Dirección General de Justicia Juvenil y

Cooperación u otros organismos que intervengan en la adopción de la medida.

- Realización de itinerarios individualizados para la inserción.
- Proporcionar los medios adecuados para iniciar los procesos individualizados de inserción.
- Seguimiento y apoyo integral durante la inserción laboral, así como acompañamiento durante todo el proceso.
- Preparación/maximización de las posibilidades de autonomía.
- Seguimiento de la realización de las prácticas laborales.

C.- Referidas al Equipo Educativo:

- Mantener las reuniones que se determinen en el proyecto educativo de centro y programación anual de cara realizar un seguimiento individualizado.
- Contribuir a poner en marcha todos aquellos programas que se determinen en la Programación Anual y que respondan a las necesidades y problemáticas que presentan las chicas.
- Apoyo técnico a los educadores en sus programaciones e intervenciones.

ANEXO 6: Funciones del equipo educativo.

A.- Funciones de los/as educadores/as relación al Grupo Educativo de Convivencia:

- Participar en la elaboración del Proyecto Educativo de Centro y en la Programación Anual y Memoria Anual.
- Cumplir toda la normativa de la casa de acuerdo con lo establecido en el Reglamento de Organización y Funcionamiento.
- Participar en las reuniones que fuera convocado.
- Asumir la responsabilidad en el ámbito de sus competencias.
- Tomar decisiones urgentes necesarias en ausencia de los responsables superiores más directos siempre que la urgencia de las mismas afecte al interés superior de la menor.
- Responder del cumplimiento, por parte de los residentes, de las normas de orden interno adoptadas por la dirección del centro.
- Aplicar en todo momento, las normas y/o técnicas para la adquisición y/o corrección de comportamientos sociales, higiénicos, de salud corporal o de carácter formativo en general.
- Aplicar el programa de actividades educativas complementarias a la formación ordinaria.
- Hacer un seguimiento de las menores bajo su responsabilidad, debiendo emitir verbalmente y por escrito los juicios y observaciones que le sean requeridos por el Equipo Técnico.
- Acompañar, controlar y/o corregir en su caso a las jóvenes en el traslado a centros educativos, centros de salud...
- Realizarán la ejecución material de todas las tareas y actividades no descritas anteriormente y asociadas a las chicas residentes o las medidas y acuerdos que respecto a los mismos adopten los órganos administrativos y jurisdiccionales competentes, que incluidos en sus áreas de especialidad, sean congruentes con su formación y experiencia, y le sean encomendadas por su superior jerárquico.

B.- Funciones de los/as educadores/as relación a las menores:

- Elaboración de soporte documental individual, donde se recojan: ficha de entrada, historia social, hoja de seguimiento, etc.
- Adecuación del binomio necesidad de la menor-recurso.
- El educador será el responsable de la recepción de la menor a su llegada a la casa.
- Informarles del funcionamiento de la casa.
- Desarrollar su trabajo educativo a través de la convivencia diaria, realizando tareas relativas al cuidado físico y emocional desde una perspectiva normalizadora e integradora que incluya no sólo el trabajo en el contexto del centro, sino también las salidas a actividades y recursos de la comunidad.
- Conocer las necesidades o demandas de cada menor que se le asigne en orden a establecer los objetivos o prioridades a trabajar en su proyecto educativo.
- Desarrollar tareas de mediación intercultural.
- Realizar el acompañamiento de la menor a su ingreso, observando y registrando sus conductas y actitudes y favoreciendo su proceso de integración en el centro.
- Realizar el seguimiento de la menor a lo largo de su estancia en el centro, mediante los instrumentos y técnicas que se elaboren con tal finalidad.
- Hacer partícipe a la menor en su proceso de inserción, motivándola y estableciendo los medios oportunos para crear un clima de confianza y comunicación que favorezca la interacción educador-menor.
- Desarrollar los objetivos educativos, implicándose con la adolescente, en la vida cotidiana del centro.
- Preparar el proceso de desvinculación de la menor de acuerdo con los objetivos y estrategias que se planteen con la misma.

C.- Funciones de los/as educadores/as relación al Equipo Educativo:

- Mantener las reuniones que se determinen en el Proyecto Educativo de

Centro y Programación Anual de cara a realizar la coordinación y ejecución de actividades y el seguimiento educativo.

- Poner en marcha todos aquellos programas que se determinen en la Programación Anual y que respondan a las necesidades y problemáticas que presentan.
- Programar y realizar todas aquellas actividades socioculturales, lúdicas y/o de tiempo libre que de forma anual se determinen.

ANEXO 7: Régimen interno de organización y funcionamiento para la acción educativa.

1.- DEFINICIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS MENORES EN LA DINÁMICA DE LA CASA Y EN SU PROCESO EDUCATIVO.

En un grupo de convivencia con las características que proponemos, se entiende a la menor como propio agente en su proceso educativo. No tendría sentido una educación directiva y autocrática donde las relaciones sean de tipo vertical, más bien se entiende como una tarea consensuada entre las dos partes.

Los profesionales han de proponer los medios y los conocimientos, las técnicas y las metodologías, pero las menores, por su parte, proponen una reflexión y adaptación de éstas a sus características particulares, de manera que tomen decisiones propias acerca de su vida y su futuro. De otro modo, pensamos, este centro no cumpliría con sus objetivos más primarios.

De ahí que la participación de la menor, en la vida cotidiana de la casa, se entienda y se integre en su dinámica educativa.

Este centro entiende la acción educativa como una acción liberadora, donde la menor se conciente de su realidad y necesidades, y nunca como una educación bancaria, sedentaria, unidireccional y directiva.

Por ello, proponemos una serie de recursos de participación activa, mediante los cuales los/as menores tomen decisiones junto con los educadores. Ellos también son miembros del centro.

1.1.- Asambleas:

Ver apartado 2.4.3.

1.2.- Actividades de la vida cotidiana:

La acción educativa de las menores no estará limitada a la educación formal que cada uno de ellos/as reciba, sino que en la vida diaria de la casa se organizaran actividades diversas que tendrán un fin claramente educativo (talleres, juegos, dinámicas, actividades grupales,...). La vida cotidiana, el día a día, proporciona una gran riqueza de posibilidades para la intervención y la

educación.

Así mismo, cualquier contacto que se mantenga con la menor deberá ser aprovechado con intención educativa (acompañamiento a la escuela, médico, tomando café, yendo al cine, durante las tareas de limpieza, etc.). En todo ello las menores forman parte activa y decisiva.

La organización de la vida cotidiana cumplirá las siguientes finalidades:

- Aunque la vida en el centro no sustituye a la vida familiar, si procurar al menos algunas de las experiencias y apoyos que esta proporciona.
- Ofrecer condiciones favorables para el desarrollo de la menor y para el aprendizaje.
- Proporcionar a la menor un amplio conjunto de experiencias.
- Hacer sentir a la menor protagonista de su historia.
- Ayudar a la menor a expresar sus sentimientos y emociones.
- Favorecer la comunicación.
- Favorecer la relación entre iguales y el contenido educativo de las mismas.
- Permitir que la menor adquiriera hábitos de comportamiento adecuados
- Promover la Asunción de responsabilidades y de autoorganización de la menor.
- Favorecer el desarrollo de valores
- Facilitar la observación de progresos y dificultades de la menor.

Se estructurará la vida diaria en rutinas de manera consistente, aunque con flexibilidad, pero con suficientes variaciones para evitar la monotonía. Estas se adaptarán a las necesidades y capacidades de la menor.

1.3.- Pactos y contratos educativos:

Estos instrumentos serán elaborados en función de las características de cada menor y de forma individualizada. Tendrán como finalidad la toma de conciencia de cada uno de ellos de su propio proceso, de manera que se comprometan con ellas mismas, con el resto de compañeras y con el centro.

La tarea individualizada también es aspecto primordial dentro de nuestra metodología. Por tanto será:

- Negociado y aceptado de forma voluntaria por ambas partes.
- Establecerá compromisos personalizados, concretos y realizables.
- Será explícito en cuanto a recursos y apoyos.
- Se fijarán tiempos para la consecución de objetivos.
- Se establecerán las consecuencias de su incumplimiento.
- Se realizará por escrito y será firmado por los participantes. Cada uno tendrá un ejemplar del contrato.

1.4.- Relaciones con el entorno familiar :

1.4.1.- Principios de actuación:

La actuación a realizar por los/as profesionales que trabajan en los centros con las familias de las chicas atendidas estará enmarcada por los siguientes principios:

- Coordinación: Se deberán contemplar mecanismos de coordinación con los distintos profesionales e instancias implicadas en el caso, es decir, con la Dirección General de Justicia Juvenil y Cooperación, los Servicios Sociales Comunitarios y demás equipos o profesionales que estén interviniendo
- Participación: Se garantizará la participación de los padres en la atención y en las decisiones que los conciernen, siempre que no esté contraindicado con el/los intereses de la menor.
- Globalidad: La intervención a realizar por los/as profesionales de los recursos residenciales con las menores debe contemplar los distintos sistemas en los cuales cada niña esté inmersa como miembro de la sociedad (familia, colegio, grupo de iguales, etc.), y evitar actuaciones aisladas. El equipo de profesionales del centro en cualquier relación con la familia de la menor tendrá que tener presente el plan de intervención

diseñado.

- Prevención: En las relaciones con la familia cada profesional del centro desde su rol y ámbito de actuación, deberá trabajar en la línea de incidir en las causas familiares que pudieron motivar el ingreso, así como los factores de riesgo que siguen vigentes o pueden surgir en la familia. Dotando al menor de los recursos necesarios para afrontar y medir la posible desestructuración de la misma.

1.4.2.- Metodología:

La intervención con la familia en los centros estará siempre en función de las necesidades e intereses de las menores y se realizará desde una perspectiva interdisciplinar ajustándose a las directrices marcadas en el plan de intervención con la familia. Aspecto esencial de esta medida es reducir en la medida de lo posible la incidencia de los aspectos familiares deficitarios en la evolución de la menor.

Dependiendo del profesional que la realiza, se establecen los siguientes criterios:

- Trabajador/a Social: Realizará la coordinación de la intervención familiar. Participará, desde su rol profesional, en la planificación, elaboración, desarrollo y evaluación del plan de intervención con la familia.
- Psicólogo/a: Participará, según su rol profesional, en la planificación, elaboración, desarrollo y evaluación del plan de intervención con la familia.
- Director/a del centro: Será el encargado de velar por el cumplimiento del régimen de relaciones familiares establecido.
- Educador/a: Los/as educadores/as del centro se relacionarán con la familia para establecer las pautas educativas que favorezcan las relaciones entre la menor y su familia. Así mismo serán los encargados de realizar los informes necesarios en los que se recojan los aspectos más importantes de los contactos que el/a menor mantenga con su familia durante su estancia en el centro.

1.4.3.- Evaluación del proceso:

El diseño de los mecanismos de evaluación del trabajo con la familia será realizado por cada uno de los profesionales que intervengan en este proceso. Así mismo dicho diseño vendrá determinado por las características individuales de cada familia.

Por tanto, cada familia contará con un proceso de evaluación personalizada.

1.4.4.- Papel de la menor en este proceso:

La menor tiene derecho a conocer su situación familiar. Sin embargo, la toma de contacto de la menor y su familia estará condicionada, en un primer momento, por el plan de intervención con la menor y la familia y el régimen de relaciones familiares que nos haya propuesto el plan de intervención familiar diseñado específicamente para cada caso.

En aquellos casos en los que sea posible retomar el contacto con la familia, las características individuales de la menor (edad, madurez, estado emocional, etc.) serán las que condicionen su participación e implicación en el proceso de reconstrucción familiar.

2.- MECANISMOS PARA LA COORDINACIÓN FUNCIONAL CON OTRAS INSTITUCIONES EXTERNAS:

2.1.- Con la Dirección General de Justicia juvenil y Cooperación y Delegaciones Provinciales:

La coordinación entre la Dirección General de Justicia Juvenil y Cooperación y Delegaciones Provinciales y nuestro recurso residencial se establecerán entorno a los conceptos de supervisión, seguimiento, evaluación de casos y gestión.

2.1.1.- La supervisión:

Nuestra organización, AESIM, debe garantizar que las características y oferta educativa de los recursos residenciales no sólo se ajusten a la normativa específica, sino que ofrezcan realmente un marco de convivencia normalizado a las menores y una atención educativa adecuada a las características y necesidades de cada menor. En este nivel se incluyen:

- Supervisión de la planificación educativa y del funcionamiento general del centro. Los documentos de planificación general serán elaborados y evaluados por la dirección y el equipo educativo del centro y aprobados por la entidad pública competente.
- Documentos como Proyecto Educativo de Centro, PIEMs y otros documentos necesarios para el funcionamiento del centro serán revisados, en los plazos que los propios documentos fijen. Igualmente serán objeto de revisión por parte de la Dirección General competente.

2.1.2.- Seguimiento y evaluación de casos:

Se concibe el seguimiento como un derecho que tiene la menor, como individuo en constante crecimiento, a que su situación sea revisada con una periodicidad capaz de garantizar la búsqueda permanente de respuestas a su problemática personal y familiar.

El seguimiento ha de basarse en una evaluación continua del caso y se estructurará entorno al plan de intervención con la menor y la familia, cuya elaboración es responsabilidad del equipo responsable de ejecutar la medida. Se mantendrá informada a la Dirección General de Justicia Juvenil y Cooperación, y más concretamente a la Jefatura de Servicios de Medidas de Medio Abierto y Reinserción en todo momento mediante los informes periódicos pertinentes, así como mediante comunicados extraordinarios o llamadas telefónicas para aquellos acontecimientos o situaciones que revistan mayor prioridad.

2.1.3.- La gestión:

En general será la dirección del centro quien, mediante comunicación escrita o a través de reuniones periódicas con los responsables del servicio, asumirá la responsabilidad de este capítulo.

Cualquier decisión o gestión que pueda suponer decisiones extraordinarias con respecto al funcionamiento del centro o a la medida judicial de una de las chicas residentes en el centro, contará con la supervisión y consentimiento de la Dirección General de Justicia Juvenil y Cooperación.

La coordinación con la Entidad Pública se gestionará en base a los siguientes puntos:

- Tanto la figura de el/la Director/a del Centro de Convivencia como el propio centro-residencia dispondrán de un teléfono móvil, en el caso del primero, y fijo y móvil en el caso del segundo a disposición de la Administración Pública las 24 horas del día.
- La comunicación entre el Director/a del centro y la Administración competente se entenderá como fluida y cotidiana.
- Se definirán al menos una reunión de coordinación trimestral con la Delegación Provincial de Justicia e Interior de Huelva, más concretamente con la Jefatura de Servicios de Justicia, a fin de transmitir por parte del Servicio la evolución del centro y de las menores que residen en el mismo, así como las dificultades e inquietudes que el equipo pueda ir observando
- Se definirá, al menos una reunión anual de coordinación con la Jefatura de Servicios de Medidas de Medio Abierto y Reinserción de la Dirección General de Justicia Juvenil y Cooperación, a fin de transmitir el funcionamiento del centro y recoger las impresiones que desde la Administración Pública fueren pertinentes
- Tanto el desarrollo y resultado de estas reuniones de coordinación serán objeto de evaluación del funcionamiento del programa y se verán reflejadas en la evaluación anual del centro

2.2.- Con los Juzgados y Fiscalías de Menores:

La relación con las Instituciones Judiciales de Menores y Fiscalía se realizará siempre bajo la supervisión y conocimiento de la Delegación Provincial de la consejería de Justicia e Interior de Huelva, concretamente con la Jefatura de Servicios de Justicia o en su defecto con la Dirección General de Justicia Juvenil y Cooperación.

La coordinación se establecerá en materia de:

- Reflexión y toma de decisiones respecto a las medidas judiciales de las menores.
- Cumplimiento y guarda de los derechos fundamentales de las menores residentes en el centro.

3.- MECANISMOS DE COORDINACIÓN CON OTROS PROGRAMAS Y ENTIDADES:

Ya hemos referido con anterioridad que el trabajo en medio abierto requiere de la coordinación exhaustiva entre las diferentes entidades que funcionan en el medio social y que nutren de recursos la red comunitaria. Para una intervención efectiva de la acción educativa, se establecerán reuniones y entrevistas periódicas con los diferentes dispositivos que intervengan desde la comunidad en el trabajo con las menores.

El carácter de estas entrevistas será principalmente educativo y de seguimiento del trabajo de la menor en el recurso, con el objeto, en primer lugar, de recabar información para la toma de decisiones y elaboración de los diferentes documentos relacionados con el cumplimiento de la medida judicial de la menor, y en segundo lugar para velar por el cumplimiento de las condiciones adecuadas para éste y de la medida establecida.

- Coordinación con otros equipos profesionales de Justicia Juvenil. Cuando alguna de las menores residentes en centro participe de alguna de las actividades programadas en algunos de los recursos destinados a Justicia Juvenil en la provincia de Huelva. El técnico/a encargado de la menor será el profesional responsable de hacer seguimiento y coordinarse con los profesionales del recurso, manteniendo al menos una reunión al mes. En

estas reuniones se expondrán los avances de la menor, análisis de objetivos propuestos en el PIEM y posibles mejoras.

- Coordinación con Instituciones formativas. Tanto de formación reglada como de formación profesional o de orientación hacia el empleo. El técnico encargado de la menor mantendrá al menos una reunión de coordinación al mes con el tuto/a responsable de la menor en el aula. La entrevista versará sobre los avances de la menor en los contenidos curriculares y su adaptación al centro escolar o formativo en atención a los objetivos que para ella se hayan propuesto en el PIEM.
- Coordinación con otras instituciones públicas o privadas, para el diseño y desarrollo de actividades deportivas, formativas, educativas y culturales. Se fomentará la creación de convenios de colaboración con entidades públicas y privadas para la concreción de parte de las actividades del plan anual de actividades. Para hacer seguimiento y evaluación de estos convenios y del desarrollo de las actividades propuestas, se mantendrá una reunión de coordinación al final del ejercicio a fin de recoger información sobre el desarrollo de las iniciativas llevadas a cabo.

4.- MECANISMOS DE COORDINACIÓN FUNCIONAL INTERNA:

4.1.- Reunión de Equipo:

El equipo al completo (equipo educativo y equipo técnico) se reunirá una vez a la semana, en un día fijo. La reunión tendrá una duración aproximada de dos horas y media. El orden fijo de la reunión contendrá al menos los siguientes apartados:

- Asuntos generales del Centro de Convivencia
- Evaluación de la semana
- Seguimiento individualizado de cada una de las chicas residentes, estableciendo las líneas de trabajo a seguir con cada una y una evaluación de los propuesto en la semana anterior

4.2.- Reuniones del Equipo Técnico:

Integrada por el/la directora/a del centro, el/la psicólogo/a y el/la trabajador/a social. Tendrá lugar una vez a la semana, en un día fijo. La reunión tendrá una duración aproximada de una hora y media. El orden de la reunión contemplará al menos los siguientes apartados:

- Programación de los puntos a ver en la reunión de coordinación de equipo.
- Repaso y evaluación de las sesiones familiares llevadas a cabo en la semana anterior.
- Repaso y evaluación de las entrevistas de coordinación mantenidas con la Administración Pública, Juzgados y Fiscalía de Menores, otros recursos de Justicia Juvenil, entidades e instituciones escolares y de formación así como otras entidades públicas o privadas para el diseño y desarrollo de actividades.
- Programación de los contenidos académicos para el trabajo intelectual de los menores en el centro.
- Programación de las actividades del centro.

4.3.- Reuniones del personal de servicios:

El director del centro mantendrá reuniones al menos una vez al mes con el personal de servicios para el trabajo de éstos vaya en la misma línea marcada por el equipo educativo.

4.4.- Libro diario:

Después de cada turno de trabajo, el Personal Educativo del mismo deberá plasmar por escrito lo que ha sucedido en el Centro en su jornada laboral, con el fin de que el siguiente turno que se incorpore pueda disponer de dicha información y de esta manera quede cohesionada y coordinada con la labor educativa.

4.5. Solape entre turno:

Con el fin de que la información se traspase al turno siguiente sea completa y permita un cambio de impresiones con los profesionales que se incorporan, se tenderá a que exista un espacio de tiempo suficiente donde coincidan ambos turnos.

La información que se traspase en este solape siempre es complementaria a la descrita en el libro de incidencias.

4.6.- Calendario anual de distribución de turnos:

La distribución anual de turnos será realizada por el director. Teniendo en cuenta que durante las 24 horas del día, los 365 días del año, deberán estar cubiertas las necesidades educativas, de ocio, deportivas, culturales, etc., de las menores.

- Educadores: En tres turnos de ocho horas, repartidos en mañana, tarde y noche con una ratio de dos educadores por turno de lunes a domingo.
- Equipo Técnico: De lunes a viernes en turnos de mañana y tarde de ocho horas de duración.
- Guardia: 24 horas de guardia de lunes a domingo por parte de un miembro del equipo técnico que rotará por semanas.

4.7.- Horario de las menores:

El horario es un instrumento clave de la organización del centro, ya que aporta orden y estructura a la actividad cotidiana.

Existirán dos tipos de horarios:

- Uno con carácter excepcional y de acuerdo con la actividad que realiza la menor, que será confeccionado con su educador, dejando copia del mismo al equipo de la casa así como al propio menor.
- Uno de carácter general que contempla las rutinas habituales de la casa en los diferentes momentos del día:
 - ❖ Levantarse.
 - ❖ Higiene y arreglo personal.

- ❖ Orden en la habitación.
- ❖ Desayuno.
- ❖ Salida a las actividades formativa o laborales.
- ❖ Vuelta al centro.
- ❖ Almuerzo.
- ❖ Descanso.
- ❖ Limpieza del centro.
- ❖ Actividades académicas.
- ❖ Actividades deportivas, culturales, formativas o de ocio.
- ❖ Tiempo de ocio.
- ❖ Cena.
- ❖ Tiempo de ocio.
- ❖ Descanso.

5.- LA FORMACIÓN PERMANENTE:

Dadas las características de la población objeto de nuestro trabajo, se dará un papel prioritario a la formación continuada de todos los miembros del equipo de profesionales. Esta formación permanente se conseguirá a través de la asistencia a los cursos propios de Servicio de atención al niño, los de la Dirección General de Justicia Juvenil y Cooperación, los de FORCEN, de los colegios profesionales, etc.

Por otro lado, el plan de formación será llevado a cabo a través de formación interna y por medio de la celebración de jornadas de formación a cargo de la empresa para sus trabajadores. El contenido de esta formación puede ir variando en función de las necesidades detectadas en la evaluación del proceso.

6.- PROCESOS INTERNOS DE ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DEL SERVICIO:

En este apartado se definirá todo el régimen interno de organización y funcionamiento en base a los procesos que se describen del diseño, implementación, ejecución y evaluación del programa, distinguiendo entre procesos estratégicos (aquellos referidos a la propia naturaleza del programa y sus necesarias estrategias de desarrollo), los procesos clave (definidos dentro de la propia medida judicial a cumplir por la menor) y los procesos de apoyo,

como aquellos que sin un contenido educativo específico, son necesario para la buena marcha del resto del programa.

ANEXO 8: Procesos estratégicos.

CENTRO CONVIVENCIA FEMENINO HUELVA	<u>Elaboración del Proyecto Educativo de Centro</u>	PR.C.
PROCESO: <u>Elaboración del Proyecto Educativo de Centro</u>		PROPIETARIO: AESIM
MISIÓN: Desarrollar el programa de Intervención con las Menores en una Medida de Convivencia con Grupo Educativo		DOCUMENTACIÓN: L.O. Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores Pliego de Prescripciones Técnicas para la Contratación del Servicio
ALCANCE Empieza: Análisis de las necesidades del contexto de intervención Incluye: Recogida de la información del contexto de intervención, recopilación de teorías de trabajo, construcción de cuerpos teóricos de trabajo, recopilar y diseñar metodologías de intervención así como diseñar la evaluación del programa Termina: Implementación del programa		
ENTRADAS: Fuentes bibliográficas y epistemológicas de teoría y metodología para el trabajo PROVEEDORES: Dirección General de Justicia Juvenil y Cooperación		
SALIDAS: Implementación del Programa CLIENTES: Menor		
INSPECCIONES: Validación del Programa por medio de la Administración Nivel de repercusión positiva del Programa	REGISTROS: Documento de Programa Educativo de Centro Plan Anual de Actividades ROF	
VARIABLES DE CONTROL: Tiempo de ejecución del programa Contar con los aspectos prescritos Éxito en su implementación	INDICADORES: El PEC no contempla los mínimos exigidos por la Administración No es claro en su formulación y desarrollo	

CENTRO CONVIVENCIAFEMENINO HUELVA	<u>Memoria Anual de Actividades</u>	PR.C.
PROCESO: <u>Memoria Anual de Actividades</u>		PROPIETARIO: Equipo Técnico
MISIÓN: Recoger las actividades y estrategias del programa implementadas a lo largo del ejercicio correspondiente		DOCUMENTACIÓN: PEC Plan Anual de Actividades Pliego de Prescripciones Técnicas para la Contratación del Servicio
ALCANCE Empieza: Recopilación de las actividades realizadas, Incluye: concreción estadística de los datos y perfiles de las menores residentes, recopilación de datos de intervención, evaluación Termina: Elaboración de la Memoria Anual		
ENTRADAS: Fichas de evaluación de actividades PROVEEDORES: Equipo Educativo		
SALIDAS: Concreción de las actividades realizadas en el centro y su evaluación CLIENTES: Dirección General de Justicia Juvenil y Cooperación		
INSPECCIONES: Nivel de adecuación de la Memoria a lo prescrito en el Pliego de Prescripciones Técnicas Grado de satisfacción con respecto a los objetivos propuestos	REGISTROS: Los prescritos en el PEC	
VARIABLES DE CONTROL: No se recogen todas las actividades Se perdió evaluación de determinadas actividades Las estadísticas no reflejan la realidad del centro	INDICADORES: Se excede el límite para la entre de la documentación Una vez finalizado el proceso se evidencia información desconocida que tendría que haberse recogido durante el proceso	

CENTRO CONVIVENCIAFEMENINO HUELVA	<u>Elaboración de la Documentación Judicial</u>	PR.C.
PROCESO: <u>Elaboración de la Documentación Judicial</u>		PROPIETARIO: Equipo Técnico
MISIÓN: Elaborar adecuadamente los documentos de seguimiento de la medida judicial de las menores para su remisión a los Juzgados y Fiscalía de Menores		DOCUMENTACIÓN: L.O. Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores Pliego de Prescripciones Técnicas para la Contratación del Servicio
ALCANCE Empieza: Recepción de la documentación del menor por parte del Juzgado de Menores Incluye: Entrevistas con los familiares de la menor, con otros profesionales que puedan conocer de su historia personal, revisar informes de otras instituciones, buscar recursos para la elaboración de su plan de intervención, hacer seguimiento y evaluación de su plan individualizado Termina: Remisión al Juzgado del informe Final		
ENTRADAS: Auto de Ingreso, Informe Equipo Técnico de Fiscalía, Informes de otras Entidades o Instituciones PROVEEDORES: Juzgado de Menores, Fiscalía de menores, Administración Pública		
SALIDAS: Seguimiento documental de la medida de la menor CLIENTES: Juzgado de Menores, Fiscalía de Menores		
INSPECCIONES: Aprobación documental por parte del Juzgado de Menores Nivel de adecuación de los documentos a las necesidades de los menores	REGISTROS: Los prescritos en el PEC	
VARIABLES DE CONTROL: No se cumplen las fechas de entrega de documentación	INDICADORES: Se excede el límite de fechas para entregar la documentación	

CENTRO CONVIVENCIA FEMENINO HUELVA	<u>Coordinación con Recursos Externos</u>	PR.C.
PROCESO: <u>Coordinación con Recursos Externos</u>		PROPIETARIO: Equipo Técnico
MISIÓN: Coordinar entrevistas y seguimientos de los recursos en los que participan los menores		DOCUMENTACIÓN: PEC
ALCANCE Empieza: Búsqueda de recursos en el entorno Incluye: Implementación de estrategias de coordinación según establece el PEC Termina: Elaboración de conclusiones para la Memoria Anual		
ENTRADAS: Documento descritos en el PEC al efecto PROVEEDORES: Equipo Técnico		
SALIDAS: Adecuado seguimiento de la medida de la menor en el medio CLIENTES: Menor, Dirección General de Justicia Juvenil y Cooperación		
INSPECCIONES: Nivel de coordinación con otras entidades Valoración de la integración de la menor		REGISTROS: Los descritos en el PEC
VARIABLES DE CONTROL: No se cubrieron las necesidades de la menor en el medio Medidas con seguimiento deficitario		INDICADORES: Al finalizar la medida de la menor, somos conscientes de información relativa al medio no controlada por el equipo

CENTRO CONVIVENCIA FEMENINO HUELVA	<u>Coordinación con los Cuerpos Judiciales</u>	PR.C.
PROCESO: <u>Coordinación con los Cuerpos Judiciales</u>		PROPIETARIO: Equipo Técnico
MISIÓN: Hacer seguimiento adecuado de la medida de la menor		DOCUMENTACIÓN: L.O. Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores Pliego de Prescripciones Técnicas para la Contratación del Servicio PEC
ALCANCE Comienza: Información a la Administración de necesidad de coordinación o solicitud de información al o del Juzgado o Fiscalía de Menores Incluye: Desarrollo de diferentes vías de comunicación y coordinación entre el Servicio y el Juzgado y/o Fiscalía de Menores Termina: Remisión a la Administración de las conclusiones de la coordinación		
ENTRADAS: Oficio judicial, Solicitud de atención al Juez o Fiscalía de Menores		
PROVEEDORES: Servicio		
SALIDAS: Seguimiento de la Medida del Menor		
CLIENTES: Juzgado y Fiscalía de Menores		
INSPECCIONES: Nivel de adecuación del Servicio a lo requerido desde las instancias Judiciales Adecuado seguimiento de la medida de la menor	REGISTROS: Informes a la Administración	
VARIABLES DE CONTROL: No se celebran reuniones de coordinación	INDICADORES: Haber celebrado al menos 2 reuniones de trabajo por menor con el Juez y Fiscalía de Menores	

CENTRO CONVIVENCIA FEMENINO HUELVA	<u>Relaciones y Coordinación con la Dirección General de Justicia Juvenil y Cooperación I</u>	PR.C.
PROCESO: <u>Relaciones y Coordinación con la Dirección General de Justicia Juvenil y Cooperación</u>		PROPIETARIO: Director
MISIÓN: Facilitar a la Administración la evaluación y seguimiento del Servicio, así como poder resolver toda cuestión que esté relacionada con el desarrollo del mismo		DOCUMENTACIÓN: PEC ROF
ALCANCE Empieza: Puesta en marcha del Servicio Incluye: Ejecución de las estrategias de coordinación y seguimiento descritas en el PEC y ROF, elaboración de conclusiones al final del ejercicio Termina: Elaboración de la Memoria Anual		
ENTRADAS: Registro de Coordinación PROVEEDORES: Equipo Técnico		
SALIDAS: seguimiento del Servicio y evaluación del Programa CLIENTES: Dirección General de Justicia Juvenil y Cooperación, Delegación Provincial de Justicia, el Propio Servicio		
INSPECCIONES: Nivel de adecuación de las coordinaciones a lo prescrito por el PEC Cumplimiento de los protocolos observados por el ROF	REGISTROS: Los descritos en el PEC	
VARIABLES DE CONTROL: No se celebran las reuniones de coordinación	INDICADORES: Haber celebrado al menos el 80% de las reuniones de coordinación descritas en el PEC	

CENTRO CONVIVENCIA FEMENINO HUELVA	<u>Relaciones y Coordinación con la Dirección General de Justicia Juvenil y Cooperación II</u>	PR.C.
PROCESO: <u>Relaciones y Coordinación con la Dirección General de Justicia Juvenil y Cooperación</u>		PROPIETARIO: Director
MISIÓN: Facilitar a la Administración la evaluación y seguimiento del Servicio, así como poder resolver toda cuestión que esté relacionada con el desarrollo del mismo		DOCUMENTACIÓN: PEC ROF
ALCANCE Empieza: Necesidad de coordinar una cuestión con la Administración Incluye: Comunicar con la persona responsable en la Administración de atender al Servicio, elaboración de la respuesta o sugerencia a la cuestión, implementación de la decisión adoptada Termina: Elaboración de informe a la Administración		
ENTRADAS: No se describen PROVEEDORES: Director		
SALIDAS: Seguimiento del Servicio CLIENTES: Administración y el propio servicio		
INSPECCIONES: Finalizado el proceso, el director revisará si se siguió el protocolo establecido	REGISTROS: Registros de incidencias	
VARIABLES DE CONTROL: No se siguió el protocolo	INDICADORES: La solución no es ajustada Existe discrepancia entre la Administración y el Servicio	

CENTRO CONVIVENCIAFEMENINO HUELVA	<u>Coordinación del Equipo Educativo y Técnico</u>	PR.C.
PROCESO: <u>Coordinación del Equipo Educativo y Técnico</u>		PROPIETARIO: Equipo Educativo y Técnico
MISIÓN: Hacer un adecuado seguimiento de la implementación y ejecución del programa así como de sus resultados en las menores		DOCUMENTACIÓN: PEC
ALCANCE Empieza: Ejecución del PEC Incluye: El desarrollo de estrategias de coordinación y apoyo al programa, la elaboración de documentos para la coordinación, la recogida de información y elaboración de conclusiones Termina: Elaboración de la Memoria Anual		
ENTRADAS: Libro diario, fichas de tutoría, reuniones externas, actas y documentos de coordinación		
PROVEEDORES: Equipo Educativo y Técnico		
SALIDAS: Adecuada implementación y desarrollo del PEC		
CLIENTES: Menor y Dirección General de Justicia Juvenil y Cooperación		
INSPECCIONES: Nivel de coordinación entre las diferentes partes del Programa Seguimiento trimestral de la coordinación y sus resultados en las menores		REGISTROS: Libro diario, fichas de tutoría, reuniones externas, actas y documentos de coordinación
VARIABLES DE CONTROL: No se celebraron las reuniones descritas en el PEC No se recogió adecuadamente la información		INDICADORES: Se evidencian errores en la coordinación Los diferentes implicados manejan diferente información

CENTRO CONVIVENCIAFEMENINO HUELVA	<u>Acogida de un menor en el centro</u>	PR.C.1
PROCESO: <u>Acogida de un menor en el centro</u>		PROPIETARIO: Director y Educador
MISIÓN: Proporcionar una acogida en la que se garanticen los derechos del menor, su seguridad, la del resto de los menores acogidos y del personal del centro.		DOCUMENTACIÓN: L.O. Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores 8/2006 de 4 de Diciembre R.O.F. para los Centros de Convivencia de Andalucía
ALCANCE: Empieza: Recepción por parte del la Dirección General de Justicia Juvenil del auto de ingreso del menor en cuestión emitido por el Juzgado de Menores correspondiente Incluye: Recepción del menor, identificación y admisión. Registro de su persona y objetos personales para diagnosticar estado físico y elaborar inventario de enseres personales, presentación del recurso, personal educativo y compañeros del centro. Comunicar a la Admón.. el alta del menor y registrarlo en el Libro de altas y bajas del centro. Abrir expediente personal para el menor. Termina: Observación exhaustiva del de menor durante las primeras 24 horas.		
ENTRADAS: Documento por el cual se asigna plaza. Auto de ingreso. PROVEEDORES: Dirección General de Justicia Juvenil. Juzgado de Menores Correspondiente.		
SALIDAS: Integración y adaptación del menor al centro CLIENTES: Menor		
INSPECCIONES: A las 24 horas del ingreso del menor en el centro, se valorará si el proceso se ha seguido satisfactoriamente. Nivel de integración del menor pasadas 48 horas	REGISTROS: Sírvase Admitir Documento de alta el centro Registro de alta en el centro Apertura del expediente personal Registro de primeras 24 horas	
VARIABLES DE CONTROL: Menor no acude al centro Menor no identificado	INDICADORES: . Se excede el límite de horas para cumplimentar el proceso (24h) . Una vez finalizado el proceso se evidencia información desconocida que tendría que haberse recogido durante el proceso (p.e. aspectos físicos del menor no detallados en el registro, enseres personales no inventariados)	

CENTRO CONVIVENCIAFEMENINO HUELVA	<u>Período de observación</u>	PR.C.2
PROCESO: <u>Período de Observación</u>		PROPIETARIO: Director, Coordinador Educativo
MISIÓN: Recoger información relativa al menor con objeto de detectar necesidades y elaborar el Programa Individualizado para la Ejecución de la Medida		DOCUMENTACIÓN: L.O. Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores 8/2006 de 4 de Diciembre R.O.F. para los Centros de Convivencia de Andalucía
ALCANCE Empieza: Revisión de informes relativos al menor anteriores al ingreso Incluye: Trabajar con el menor para explicarle su situación judicial y el proceso de la medida, entrevistar a la familia, conocer las motivaciones personales, sociales y de formación del menor, definir objetivos de trabajo, diseñar estrategias de intervención, buscar recursos para estas estrategias. Termina: Programa Individualizado para la Ejecución de la Medida		
ENTRADAS: Información y datos recogidos de informes anteriores a la entrada del menor en el centro PROVEEDORES: Dirección General de Justicia Juvenil, Fiscalía de Menores, Centros Educativos, Servicios Sociales Comunitarios, Centro de Drogodependencias, Informes médicos		
SALIDAS: Programa de intervención socioeducativa individualizado para el menor, atendiendo a sus necesidades y particularidades CLIENTES: Menor		
INSPECCIONES: A los 10 días de la entrada del menor en el centro, se valorará la información recogida de las diferentes fuentes, estimándose si es suficiente para la elaboración del Programa Individualizado 48 horas antes del cumplimiento de la fecha límite de entrega, los Equipos Técnico y Educativo, valorarán el contenido del informe.	REGISTROS: Programa Individualizado para la Ejecución de la Medida	
VARIABLES DE CONTROL: - Tiempos de ejecución de la tarea - Documentos recibidos - Programa aceptado por la Institución competente	INDICADORES: - Más de 1 informe se entrega fuera de la fecha prevista - La demora supera los 5 días de la fecha de entrega	

CENTRO CONVIVENCIAFEMENINO HUELVA	<u>Seguimiento de la medida judicial</u>	PR.C.3
<u>Seguimiento de la medida judicial</u>		PROPIETARIO: Director, Coordinador Educativo
MISIÓN: Comprobar que se responde adecuadamente a las necesidades del menor en el desarrollo del proceso		DOCUMENTACIÓN: L.O. Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores 8/2006 de 4 de Diciembre R.O.F. para los Centros de Convivencia de Andalucía
ALCANCE Comienza: Recogida de información acerca de las diferentes áreas de intervención con el menor Incluye: Evaluar la intervención realizada hasta el momento, evaluar el estado actual del menor, producir cambios en la intervención si es necesario Termina: Remitir el Informe de Seguimiento a las instancias correspondientes		
ENTRADAS: Informes valoración del proceso del menor de los recursos externos al centro PROVEEDORES: Recursos externos al centro		
SALIDAS: Informe de seguimiento CLIENTES: Menor		
INSPECCIONES: Una vez al mes, el Equipo Técnico valorará la importancia de la información que se recoge de los diferentes recursos así como de las aportaciones del Equipo Educativo, a fin de que ésta sea relevante en cuanto al proceso del menor. 15 antes de la elaboración y entrega del informe de seguimiento, se procesará y valorará toda la información recogida, de forma que pueda darse homogeneidad al documento a entregar.	REGISTROS: Informe de seguimiento	
VARIABLES DE CONTROL: Tiempo de ejecución de la tarea Cantidad suficiente de información de manera que se cubran los diferentes aspectos de la intervención	INDICADORES: Más de 1 informe se entrega con retraso trimestralmente La demora supera los 5 días de la fecha de entrega	

CENTRO CONVIVENCIA FEMENINO HUELVA	<u>Trabajo con las familias</u>	PR.C.4
PROCESO: <u>Trabajo con las familias</u>		PROPIETARIO: Director, Equipo Técnico
MISIÓN: Detectar las necesidades en la dinámica de la familia del menor e intervenir para producir cambios en la misma		DOCUMENTACIÓN: R.O.F. para los Centros de Convivencia de Andalucía
ALCANCE Comienza: Evaluación de la dinámica de la familia atendida Incluye: Identificación y priorización de necesidades y planteamiento de objetivos de intervención, construcción y ejecución del sistema terapéutico Termina: Se producen cambios en la dinámica familiar. Reflejo de esta información en los informes pertinentes		
ENTRADAS: Datos familiares, información recogida de las entrevistas con la familia		
PROVEEDORES: Familia del menor		
SALIDAS: Fichas de seguimiento familiar		
CLIENTES: Familia del menor y menor		
INSPECCIONES: Trimestralmente el director revisará que se ha recogido adecuadamente la información con objeto de valorar poder reflejarla en los informes	REGISTROS: Ficha de seguimiento familiar	
VARIABLES DE CONTROL: Tiempo para la ejecución de la tarea	INDICADORES: Haber celebrado al menos 4 encuentros terapéuticos de los que se haya recogido datos para el informe	

CENTRO CONVIVENCIAFEMENINO HUELVA	<u>Desvinculación del menor del centro y baja</u>	PR.C.5
PROCESO: <u>Desvinculación del menor del centro y baja</u>		PROPIETARIO: Educador, Coordinador Educativo, Equipo Técnico, Director
MISIÓN: Acercar al menor al su realidad inicial, propiciando la desvinculación emocional y real del centro. Dar de baja del menor en el centro		DOCUMENTACIÓN: L.O. Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores 8/2006 de 4 de Diciembre R.O.F. para los Centros de Convivencia de Andalucía
ALCANCE Comienza: Cerrar y evaluar las diferentes actividades que han definido la intervención con el menor, cerrar y evaluar el proceso de intervención con la familia, hacer la despedida del menor del centro, dar de baja al menor en el centro Incluye: Elaborar el informe final Termina: Cierre del expediente		
ENTRADAS: Auto de liquidación de la medida judicial por parte del Juzgado de Menores PROVEEDORES: Juzgado de Menores correspondiente, Dirección General de Justicia Juvenil		
SALIDAS: Integración del menor en la familia y su dinámica CLIENTES: Menor y familia del menor		
INSPECCIONES: - A 15 días de la salida del menor, se valorará el cierre con los recursos externos al centro, estimando la calidad de la información recogida durante el proceso		REGISTROS: - Comunicado de baja en centro - Informe final
VARIABLES DE CONTROL: Tiempo para la ejecución de la tarea Auto de liquidación recibido con adecuada antelación		INDICADORES: Más de 1 informe final se entrega fuera de la fecha prevista La demora supera los 5 días de la fecha de entrega